

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

DOUGLAS VIDAL SANTIAGO

**GESTALT MULTIMODAL:
análise da coordenação de gestos e língua nas interações de uma criança com TEA
(Transtorno do Espectro do Autismo)**

**Guarulhos, SP
2018**

DOUGLAS VIDAL SANTIAGO

**GESTALT MULTIMODAL:
análise da coordenação de gestos e língua nas interações de uma criança com TEA
(Transtorno do Espectro do Autismo)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Miranda da Cruz

**Guarulhos, SP
2018**

SANTIAGO, Douglas Vidal.

GESTALT MULTIMODAL: análise da coordenação de gestos e língua nas interações de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) / Douglas Vidal Santiago. Guarulhos, 2018.

119f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Orientadora: Fernanda Miranda da Cruz.

Título em inglês: Multimodal Gestalt: the analysis of the coordination of gestures and language in interactions of a child with ASD (Autism Spectrum Disorder)

1. Análise linguístico-gestual. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Construção da atenção conjunta. 4. Interação social. I. Cruz, Fernanda Miranda da. II. Gestalt Multimodal: análise da coordenação de gestos e língua nas interações de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)

Douglas Vidal Santiago
GESTALT MULTIMODAL:
análise da coordenação de gestos e língua nas interações de uma criança com TEA
(Transtorno do Espectro do Autismo)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Miranda da Cruz

Aprovado em 24 de agosto de 2018.

Profa. Dra. Fernanda Miranda da Cruz
Universidade Federal de São Paulo
Orientadora

Profa. Dra. Indaiá de Santana Bassani
Universidade Federal de São Paulo
Titular Interno

Profa. Dra. Cibelle Albuquerque de la Higuera Amato
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Titular Externo

Profa. Dra. Lavínia Teixeira-Machado
Universidade Federal de Sergipe
Suplente Externo

Dedico esta Dissertação às duas mulheres que sempre
incentivaram e investiram na minha busca pelo conhecimento:
minha mãe, Maria José, e minha avó, Josefa de Almeida.

AGRADECIMENTOS

À Luiza e aos seus familiares – Clara, Gustavo, Nara e Cris – que participaram como sujeitos desta pesquisa, cujas identidades serão mantidas em anonimato por questões éticas.

A minha orientadora, Professora Doutora Fernanda Miranda da Cruz, que sempre compartilhou generosamente seu saber, esclarecendo princípios da ciência da linguagem e oferecendo incentivo nesses cinco anos de trabalho conjunto. Serei eternamente grato por toda a dedicação que ofereceu a mim.

Às membras da banca de exame de qualificação e defesa, Professoras Doutoras Cibelle Albuquerque de la Higuera Amato, Lavínia Teixeira-Machado, Indaiá de Santana Bassani e Maria Célia Pereira Lima-Hernandes, pelas arguições e contribuições fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Professor Doutor Marcello Marcelino Rosa por ter me acolhido respeitosa e carinhosamente nas disciplinas de Língua Inglesa ministradas durante a graduação em Letras, no grupo de estudos e no curso de Aquisição de L2 na Pós-Graduação, sempre apoiando de perto minha jornada como pesquisador e docente.

Aos docentes do programa de Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) que passaram pela minha vida acadêmica durante esses sete anos.

À Caroline Cots, companheira de mestrado que se tornou uma grande amiga e possibilitou que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida e aprofundada compartilhando comigo parte do *corpus* recolhido durante a sua pesquisa de iniciação científica. Esse trabalho não teria existido sem a sua generosa contribuição. Obrigado por confiar em mim e por me escutar todas as vezes que precisei ser ouvido.

A minha família que sempre com muito amor me apoiou de maneira incondicional. A minha mãe, Maria José Vidal dos Santos, por ter investido na minha educação e apoiado meu desejo de estudar em uma universidade pública, ressaltando sempre a importância do conhecimento em minha vida. Aos meus avós, Antônio Vidal dos Santos e Josefa de Almeida Santos, por sempre cuidarem tão amorosamente de mim e acreditarem no meu potencial, me dando coragem sempre que preciso. Ao meu irmão, Claudio Marcos Santos Pereira Júnior, a minha cunhada, Raquel de Souza Gato, e a minha prima, Caroline dos Santos Silva, por

distraírem minha mente em momentos difíceis e dizer nas entrelinhas "Você consegue. Estamos com você. Força!".

Aos meus queridos amigos que compartilharam comigo momentos de alegria e tristeza durante essa jornada. Aos meus grandes amigos e colegas de profissão que admiro imensamente, Amanda Cristina Siqueira Mazo, Giovanna Feitosa Rossinholo, Karen Beatriz Almeida Caraciolo, Marina Ferreira e Wagner Tavares da Silva. Obrigado por permanecerem. A minha grande amiga, Jéssica de Jesus Gonçalves, por ser minha interlocutora de longa data e pela paciência para me escutar e aconselhar sempre que precisei, principalmente, nestes dois últimos anos de mudanças significativas em minha vida. À Simone Alencar Fronza pela interlocução sempre amigável desde os tempos de monitoria até o mestrado. À Aline de Jesus Nascimento e à Tatiane Nicola Tejero por compartilharem de perto momentos importantes, mesmo distantes geograficamente. A tantas outras pessoas, amigos, amigas, colegas de trabalho que estiveram presentes.

Aos meus alunos e ex-alunos por serem minha fonte de inspiração e darem uma razão concreta ao meu trabalho como pesquisador e docente.

À secretaria do curso de pós-graduação em Letras, Fernanda Maria Alves Lourenço, pelo atendimento atencioso todas as vezes que necessitei.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa para realização deste estudo.

*Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende.*

(Guimarães Rosa)

RESUMO

Esta Dissertação de mestrado visa a analisar a forma como se organizam, do ponto de vista interacional, as ações de colaboração e construção da atenção conjunta envolvendo uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e seus familiares. Daremos enfoque a essa organização interacional através da mobilização de recursos interacionais, verbais, gestuais e materiais. Nosso objetivo central é investigar os recursos multimodais (fala, gestos, objetos, movimentos corporais) mobilizados por Luiza (pseudônimo da criança) e também por seus interlocutores neurotípicos durante os processos de construção conjunta de ações em interações cotidianas. De acordo com Lai, Lombardo e Baron-Cohen (2014), TEA é descrito clinicamente como uma condição que afeta o desenvolvimento neurocognitivo e compromete em graus e formas distintos o engajamento do sujeito na construção conjunta da atenção, das ações e na participação em interações sociais. Ao analisar a forma como ações de colaboração e atenção conjunta estão estruturadas na interação, exploraremos o que essas análises podem nos indicar sobre uma questão central deste transtorno, os tipos de recursos e formatos que podem ser acionados em interação cotidiana nesses contextos específicos. Nesse estudo focamos em abordagens que enfatizam os aspectos pragmáticos da linguagem e destacamos a articulação fina entre as produções verbais e gestuais mobilizadas por Luiza como formas linguísticas que produzem uma complexidade estrutural, semântica e pragmática que podem também em muito contribuir para os estudos sobre as relações entre gestos e gramática. Fundamentamos nosso estudo teórico-analiticamente no campo dos Estudos em Interação Corporificada (Streeck et al, 2010; Streeck, Goodwin e LeBaron, 2011), cujo interesse está justamente em explicar como os sujeitos organizam seus movimentos corporais e sua fala quando interagem com o outro no mundo físico-material e de que modo coordenam estruturas linguísticas com recursos corporais, tais como direcionamentos de olhar e gestos de apontar, para tornar coerentes e inteligíveis as ações que constroem. Para isso, trabalhamos com uma coleção multimodal cujos dados audiovisuais foram extraídos do CELA – *Corpus para Estudo da Linguagem no Autismo* (Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade de Federal de São Paulo, CEP 0052/2015 e CEP 1172/2016) gerado pela pesquisadora Caroline Cots no quadro de suas pesquisas de iniciação científica (com financiamento PIBIC/CNPq de 08/2014 a 05/2015 e FAPESP de 06/2015 a 12/2015) e mestrado (financiamento CAPES de 01/2018 a 08/2018). O CELA refere-se às interações de Luiza no período em que tinha entre 10 anos e 10 meses a 12 anos e 03 meses. De um total de registros audiovisuais de aproximadamente 60 (sessenta) horas de filmagens, selecionamos 06 (seis) horas para compor o *corpus* de estudo desta Dissertação sob os seguintes critérios: qualidade dos registros audiovisuais; aprovação dos participantes para a exibição visual das filmagens após uma primeira visualização conjunta; viabilidade para a realização de transcrições e análises multimodais. Após a seleção de momentos considerados produtivos do ponto de vista da análise, os dados audiovisuais primários foram transcritos conforme a convenção de transcrição proposta por Mondada (2012, 2016), baseada na notação de Jefferson (1984) e nas notações de gestos de Goodwin (1981) e Kendon (2004). Nas análises empreendidas, Luiza mostrou-se capaz de: coordenar várias ações e multiatividades, ajustando-se a uma dinâmica interacional e acompanhando as distintas práticas de atenção que se estabelecem; sustentar seus turnos de fala corporalmente até que atinja sua(s) intencionalidade(s) pragmática(s); mobilizar diferentes recursos semióticos para construir localmente uma ação relevante na interação; e sustentar sequências conversacionais por meio da utilização de recursos multimodais para engajar-se na construção e negociação de sentidos. Portanto, embora possua algumas restrições do ponto de vista dos recursos verbais, Luiza os mobiliza de modo articulado a recursos não-verbais para construir e participar de uma variedade de situações interativo-comunicacionais. A análise multimodal

empreendida possibilitou dar visibilidade a uma gama de recursos linguísticos e gestuais empregados por esta criança.

Palavras-chave: Análise linguístico-gestual; Transtorno do Espectro do Autismo; Atenção Conjunta; Interação Corporificada; Multimodalidade.

ABSTRACT

This master's thesis aims at analyzing the way in which the collaborative actions and the joint attention are organized in interactions involving a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and her family members, from the interactional perspective. We will focus on this interactional organization through the mobilization of interactive, verbal, gestural and material resources. Our central objective is to investigate the multimodal resources (speech, gestures, objects, body movements) mobilized by Luiza (pseudonym of the child) and also by their neurotypical interlocutors during the processes of joint attention in everyday interactions. According to Lai, Lombardo and Baron-Cohen (2014), ASD is clinically described as a condition that affects neurocognitive development and compromises in different degrees and forms the engagement of the individual in the joint attention, in actions and in the participation in social interactions. In analyzing how collaborative action and joint attention are structured in the interaction, we will explore what these analyses can tell us about a central issue of this disorder, the types of resources and formats that can be triggered in everyday interaction in these specific contexts. In this study, we focus on approaches that emphasize the pragmatic aspects of language and emphasize the fine articulation between the verbal and gestural productions mobilized by Luiza as linguistic forms that produce a structural, semantic and pragmatic complexity that can also contribute greatly to the studies about the relations between gestures and grammar. We base our theoretical-analytical study on the field of Embodied Interaction Studies (Streeck et al, 2010; Streeck, Goodwin and LeBaron, 2011), whose interest is precisely in explaining how individuals organize their body movements and speech when interacting with each other in the physical-material world and in what way they coordinate linguistic structures with bodily resources, such as eye gaze and pointing gestures, to make their actions coherent and intelligible. For this, we worked with a multimodal collection whose audiovisual data were extracted from CELA - *Corpus for the Study of Language in Autism* (Research Ethics Committee of the Federal University of São Paulo, CEP 0052/2015 and CEP 1172/2016) generated by the researcher Caroline Cots as part of her undergraduate research (with PIBIC/CNPq funding from 08/2014 to 05/2015 and FAPESP from 06/2015 to 12/2015) and master's degree (CAPES funding from 01/2018 to 08/2018). CELA refers to the interactions of Luiza in the period she was between 10 years and 10 months to 12 years and 03 months old. From a total of approximately 60 hours of audiovisual records, we selected to compose the study *corpus* of this thesis approximately 06 hours of recordings under the following criteria: quality of audiovisual records; approval of the participants for the visual display of the footage after a first joint viewing; feasibility to carry out multimodal transcripts and analyses. After the selection of moments considered productive from the point of view of the analysis, the primary audiovisual data were transcribed according to the transcription convention proposed by Mondada (2012, 2016), based on Jefferson's notation (1984) and Goodwin's (1981) and Kendon's notations for gestures (2004). In the analyses undertaken, Luiza proved able to: coordinate several actions and multiactivities, adjusting to an interactional dynamics and following the different practices of attention that are established; sustain her speech shifts bodily until she achieves her pragmatic intentionality (ies); mobilize different semiotic resources to locally construct a relevant action in the interaction; and sustain conversational sequences through the use of

multimodal resources to engage in the construction and negotiation of meanings. Therefore, although having some restrictions from the point of view of verbal resources, Luiza mobilizes them in an articulated way to non-verbal resources to construct and participate in a variety of interactive-communicational situations. The multimodal analysis made it possible to give visibility to a range of linguistic and gestural resources employed by this child.

Keywords: Linguistic-gestural Analysis; Autism Spectrum Disorder; Joint Attention; Embodied Interaction; Multimodality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Orientação corporal das participantes no início da interação.....	70
Figura 2: Participantes envolvidas em multiatividades	73
Figura 3: Posição corporal dos participantes no início da situação interativa	76
Figura 4: Unidade linguístico-gestual negativa dos três momentos	78
Figura 5: Unidade linguístico-gestual afirmativa	79
Figura 6: Configuração inicial da cena interativa.....	82
Figura 7: Disposição inicial das participantes na interação	85
Figura 8: Organização inicial dos participantes na situação interativa.....	89
Figura 9: Num quer + gesto de lançar a mão no ar (primeiro momento)	90
Figura 10: Num quer + gesto de lançar a mão no ar (segundo momento).....	91
Figura 11: Arranjo inicial das participantes na cena interativa	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descrições linguístico-gestuais no autismo	56
Tabela 2: Descrições linguístico-gestuais a partir da análise da coordenação de gestos e língua nas interações de uma criança com TEA	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE – Análise da Conversa Etnometodológica

AMA – Associação de Amigos Autistas

CELA – *Corpus* para Estudo da Linguagem no Autismo

ELAN – *Eudico Linguistic Annotator*

LI – Linguística Interacional

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

Unifesp – Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS - UMA PESQUISA SOBRE RECURSOS MULTIMODAIS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA).....	18
CAPÍTULO I - A INTERAÇÃO SOCIAL NOS TEAs SOB O PRISMA DA MULTIMODALIDADE, CORPORIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA ATENÇÃO CONJUNTA.....	25
1.1. <i>O conceito de autismo e as características linguístico-interacionais descritas a partir dos estudos clínico-psicológicos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo</i>	26
1.2. <i>Gestalt Multimodal Complexa e estruturação corporificada dos turnos de fala</i>	38
1.2.1. <i>Multimodalidade: a língua e o corpo na interação social</i>	41
1.3. <i>Aspectos multimodais de interações envolvendo crianças com diagnóstico de TEA ...</i>	45
1.3.1. <i>TEA e risos.....</i>	45
1.3.2. <i>TEA e gestos de apontar.....</i>	48
1.3.3. <i>TEA e direcionamento de olhar</i>	52
1.4. <i>Síntese dos achados linguístico-gestuais a partir dos estudos que investigaram os aspectos multimodais de interações envolvendo crianças com TEA</i>	55
CAPÍTULO II - EMPREENDIMENTO METODOLÓGICO: CONSTRUÇÃO DO CELA E SELEÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	60
2.1. <i>Geração de dados: aspectos práticos e metodológicos da composição do corpus audiovisual CELA</i>	60
2.2. <i>A modalidade de pesquisa “estudo de caso”</i>	61
2.3. <i>Informações a respeito do histórico social, familiar e clínico do sujeito de pesquisa .</i>	63
2.4. <i>Informações sobre a convivência de Luiza com os familiares participantes das interações registradas</i>	64
2.5. <i>O tratamento dos registros audiovisuais e o uso de ferramentas como o Eudico Linguistic Annotator: ELAN 5.0.0-alpha</i>	65
2.6. <i>Notação de transcrição.....</i>	65
2.6.1. <i>Informações gerais.....</i>	66
2.6.2. <i>Aspectos linguístico-verbais</i>	67
2.6.3. <i>Aspectos gestuais-corporificados:</i>	67
2.7. <i>Seleção e organização da coleção de dados desta pesquisa</i>	68
CAPÍTULO III - ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO MULTIMODAL DE INTERAÇÕES ENVOLVENDO UMA CRIANÇA COM TEA: GESTALT MULTIMODAL COMPLEXA	69
3.1. <i>Excerto 01 – CELA11_2015_T – Descrição da situação interativa</i>	69

3.2. <i>Excerto 01 – CELA11_2015_T – Transcrição</i>	70
3.3. <i>As tentativas de ações conjuntas a partir do uso simultâneo e coordenado de múltiplos recursos semióticos</i>	71
3.4. <i>Excerto 02 – CELA09_2015_T – Descrição da situação interativa</i>	75
3.5. <i>Excerto 02 – CELA09_2015_T – Transcrição</i>	76
3.6. <i>As características sistemáticas de recursos linguístico-gestuais mobilizados por uma criança com TEA em turnos de fala corporificados</i>	77
3.7. <i>Excerto 03 – CELA12_2015_T – Descrição da situação interativa</i>	82
3.8. <i>Excerto 03 – CELA12_2015_T – Transcrição</i>	83
3.9. <i>A dinâmica interacional e os recursos verbais e não-verbais mobilizados por Luiza e seus interlocutores para a manutenção dos turnos de fala corporificados</i>	84
3.10. <i>Excerto 04 – CELA04_2014_parte1_T – Descrição da situação interativa</i>	85
3.11. <i>Excerto 04 – CELA04_2014_parte1_T – Transcrição</i>	86
3.12. <i>Os papéis dos recursos linguístico-gestuais em sequências de atenção conjunta</i>	87
3.13. <i>Excerto 05 – CELA05_2015_T – Descrição da situação interativa</i>	89
3.14. <i>Excerto 05 – CELA05_2015_T – Transcrição</i>	89
3.15. <i>A recorrência da unidade linguístico-gestual negativa: num quer + gesto de lançar a mão</i>	90
3.16. <i>Excerto 06 – CELA04_2014_parte2_T – Descrição da situação interativa</i>	92
3.17. <i>Excerto 06 – CELA04_2014_parte2_T – Transcrição</i>	93
3.18. <i>Os enunciados multimodais mobilizados para o estabelecimento da construção da atenção conjunta</i>	94
SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES E DISCUSSÃO	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXO	116

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

UMA PESQUISA SOBRE RECURSOS MULTIMODAIS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

O presente estudo visa a investigar os recursos interacionais multimodais (fala, gestos, objetos, movimentos corporais) mobilizados por Luiza, criança diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo (doravante TEA), e seus interlocutores familiares durante os processos de construção conjunta de ações em situações conversacionais. Durante o período de geração dos dados audiovisuais que compõe esta Dissertação, Luiza tinha idade entre 10 e 10 meses e 12 anos e 03 meses¹.

O TEA é descrito clinicamente como uma condição que afeta o desenvolvimento neurocognitivo e compromete, dentre outros aspectos, o engajamento do sujeito na construção conjunta da atenção, das ações e na participação em interações sociais (Lai, Lombardo e Baron-Cohen, 2014). Nesse transtorno, o processo de desenvolvimento linguístico é descrito como alterado, caracterizando-se por alterações que afetam a linguagem, os processos de socialização, a comunicação e o aprendizado. Do ponto de vista dos estudos linguístico-interacionais que se interessam pela interação social que construímos através da linguagem, um comprometimento do engajamento social afeta não apenas o sujeito com TEA, mas também seus interlocutores.

O comprometimento do engajamento social afeta as formas pelas quais os sujeitos com autismo e seus interlocutores, familiares, próximos ou profissionais, mobilizam seus recursos na construção intersubjetiva das ações ou nas tentativas de construção conjunta das mesmas. Nesse sentido, podemos supor que, nas interações envolvendo sujeitos com autismo, encontramos formas diversas de interação, incluindo tanto padrões interativos mais conhecidos e praticados socioculturalmente, como outras formas que emergem das circunstâncias situadas e locais decorrentes do autismo, incluindo aqui as competências, as limitações e as (im)possibilidades de todos os participantes envolvidos (CRUZ, 2017a, p. 159).

O objetivo específico desta pesquisa é identificar e analisar unidades linguístico-gestuais, interacional, semântica e sintaticamente estruturadas, que Luiza mobiliza para estabelecer a construção da atenção conjunta. Com essa análise pretendemos elencar e dar visibilidade às variabilidades funcionais que estas estruturas exercem a depender do contexto situacional em que ocorrem, a princípio semelhantes a repetições devido à recorrência

¹ O Projeto de Mestrado original que deu origem a esta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa em 04 de outubro de 2017, CAAE 76350517.1.0000.5505. Projeto CEP/UNIFESP n: 1119/2017.

sistemática no repertório comunicacional de Luiza. Para tanto, olharemos para enunciados verbais produzidos por Luiza que poderiam receber uma interpretação de *fala elíptica* (termo cunhado também como *fala telegráfica* ou *fala reduzida*) (Kleppa, 2014) ou *incompleta* se considerássemos apenas os aspectos estritamente verbais produzidos durante a ação de falar algo com o outro. Quando tais enunciados são submetidos a uma análise multimodal, ou seja, a uma investigação que leva em consideração uma coordenação muito articulada, durante a própria atividade de fala, de unidades de distintas naturezas semióticas, esses recursos multimodais, como têm apontado Cruz (2017a) a partir dos trabalhos de Goodwin (2010), Levinson e Holler (2014) e Mondada (2016), podem ter uma materialidade sonora ou visual, uma dimensão semiótica linguística ou corporal e compreendem aspectos como a prosódia, fonética, sintaxe, léxico, gestos, olhares, mímicas faciais, movimentos de cabeça, posturas do corpo, movimentos das mãos, objetos e artefatos do mundo material, dentre outros.

Os dados linguístico-interacionais referentes às produções verbais de Luiza, quando submetidos a uma exploração multimodal, nos permitem observar como tais produções estão correlacionadas a algum gesto e que esta estrutura linguístico-gestual é central para compreendermos analiticamente como esta criança se faz compreendida e demonstra suas intenções sociocomunicativas em uma determinada situação interativa. Noutras palavras, destacaremos como as produções verbais, aparentemente incompletas ou sem sentido se analisadas apenas do ponto de vista de sua construção verbal, exercem papéis semânticos, comunicativos e interacionais. Desta forma, a descrição e a análise multimodal podem oferecer muitos ganhos para a compreensão dos distintos recursos semióticos mobilizados por este sujeito com TEA, os quais estão estruturados de acordo com uma gramática multimodal, ou seja, um tipo que reconhece certos padrões regulares de usos de formas linguístico-verbais e gestuais.

Em termos analíticos, nos atentaremos especificamente para o modo como a atenção conjunta é construída nas interações verbais de Luiza com seus interlocutores, observando como essas cenas interativas são iniciadas, sustentadas e finalizadas em sequências conversacionais espontâneas.

Para a condução de nossos propósitos de pesquisa, tomamos como base a noção de ação conjunta formulada por Tomasello (1995). A ação conjunta refere-se à capacidade de compreender a intenção de outra pessoa em relação ao seu estado de atenção, distinguindo os interlocutores como agentes intencionais (Tomasello, 1995, 2009). No caso mais específico

dos sujeitos com TEA, identifica-se uma dificuldade de apreensão de conceitos semântico-lexicais (Lima e Rehberg, 2016) uma vez que suas participações nos diversos jogos interacionais e práticas sociais podem estar comprometidas pelas alterações no engajamento afetivo e na leitura e compreensão das intenções do outro: “[...] indivíduos com TEA envolvem-se frequentemente em situações mal-entendidas porque, apesar de eles conhecerem a palavra, não sabem o seu significado e não sabem empregá-la em diferentes situações” (LIMA e REHBERG, 2016, p. 78).

Conforme Carpenter e Tomasello (2000), o engajamento afetivo e a atenção conjunta são fundamentais para que o sujeito com TEA consiga compreender um determinado signo linguístico e a intenção do outro, do ponto de vista pragmático-interacional. A interação, como, dentre outros autores, aponta Brait (2010):

[...] é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem. É um fenômeno sociocultural, com características linguísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas (BRAIT, 2010, p. 220).

Nós organizamos a fala de maneira a compreender e a nos fazer compreendidos, utilizando-se do instrumental linguístico (enquanto sistema de normas e estratégias de uso) e dos turnos de fala corporificados (Mondada, 2016) combinados com regras culturais, sociais e situacionais. Assim, na análise de algumas dinâmicas interacionais que selecionamos para enfoque no nosso *corpus* de pesquisa, levamos em conta a situação contextual, as estratégias e os recursos utilizados por todos os participantes envolvidos e não apenas por Luiza.

Do ponto de vista metodológico, os dados desta pesquisa foram gerados a partir de registros audiovisuais de situações interativas naturalísticas das quais Luiza participa em seu ambiente domiciliar com familiares que compõem parte de suas rotinas cotidianas. Esses registros audiovisuais foram feitos pela pesquisadora Caroline Cots durante sua pesquisa de iniciação científica, sob orientação da professora Fernanda Cruz, com financiamento PIBIC/CNPq de 08/2014 a 05/2015, FAPESP de 06/2015 a 12/2015 e CAPES de 01/2018 a 08/2018 durante o mestrado. Esses registros compõem o CELA – *Corpus* para Estudo da Linguagem no Autismo – (Cots e Cruz, 2014, 2015). As pesquisas sobre a interação no autismo inscrevem-se no projeto *Gestos Mínimos*² (Comitê de Ética em Pesquisa da

² "*Gestos mínimos* faz referência ao bonito trabalho de Fernand Deligny sobre os modos de existência de crianças autistas. Mas também, gestos mínimos é um convite a própria prática investigativa das interações humanas. Os pesquisadores desse projeto estão interessados no mínimo, minuciosamente descrito. Assim, este projeto de pesquisa visa a estudar os modos de inter-agir de sujeitos com autismo. Esse estudo é feito com base

Universidade Federal de São Paulo no. 0052/2015 e 1172/2016) e fazem parte das atividades do grupo de pesquisa *LICor* (Linguagem, Interação e Corpo)³, ambos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Ao compormos um *corpus* a partir das interações envolvendo uma única criança com TEA, em suas interações cotidianas com pessoas que fazem parte de sua vida social e afetiva, nos inscrevemos em um estudo de caso. Assim, é importante salientar que esta pesquisa não tem um caráter generalizante de descrição analítica linguístico-gestual no autismo. A própria característica de grande variedade de autismos dentro do espectro nos leva a reforçar que talvez não haja uma forma homogênea de caracterizar os sujeitos com TEA ou as características linguísticas neste transtorno especificamente. Assim, a contribuição desta Dissertação está em construir uma coleção de dados multimodais com as produções de Luiza extraídas das interações cotidianas das quais participa. Nossa expectativa é que a coleção e as análises empreendidas produzam uma espécie de inventário de recursos multimodais mobilizados por esta criança diagnosticada com TEA e seus participantes. Ao observar mais detalhadamente um perfil sociointeracional de uma criança com TEA, somos convidados a refletir sobre formas possíveis de interações menos centradas em uma primazia de recursos verbais. Essa perspectiva encontra seus fundamentos teórico-analíticos no campo dos Estudos em Interação Corporificada (traduzido do inglês, *Embodied Interaction Studies*) (Streeck, 2010; Streeck, Goodwin e LeBaron, 2011), que se interessa por explicar como os sujeitos organizam e estruturam seus movimentos corporais e sua fala quando interagem com o outro no mundo físico-material.

na constituição de *corpora* audiovisuais de sujeitos em ambientes naturais (institucionais ou não). Na interação humana, as ações nem sempre são organizadas por um único meio, como a fala, por exemplo, mas construídas através do uso simultâneo de múltiplos recursos semióticos com propriedades muito distintas. Nosso movimento analítico implica então em reconhecer a diversidade de recursos semióticos utilizados pelos participantes na interação e analisar como esses recursos interagem entre si para construir localmente uma ação. No escopo do projeto estão ainda os desafios com as notações de transcrição multimodal e o empreendimento de micro vídeoanálises" (Descrição extraída do currículo *Lattes* da pesquisadora Fernanda Miranda da Cruz). Disponível em <http://lattes.cnpq.br/5963332154182390> Acesso em 29. out. de 2017.

³ “Este grupo de pesquisa procura reunir estudos em torno da análise de interações sociais envolvendo sujeitos com patologias e condições neurocognitivas que afetam aspectos linguísticos, cognitivos e interacionais, tais como demências e autismo, por exemplo. Como pano de fundo, estamos interessados em nos movimentarmos entre os limites estabelecidos entre a normalidade e a patologia, discutidos a partir da descrição de padrões interacionais encontrados nos dados. As análises são inspiradas no campo de estudos interacionais, mais especificamente nos Estudos da Análise da Conversa Etnometodológica e seus desdobramentos mais recentes, como os estudos multimodais, voltados para a compreensão de uma ecologia de gestos, direcionamento do olhar, fala, corpo e espaço envolvidos na organização das atividades da vida social. No interior deste grupo, dedicamos ainda a explorar as ferramentas metodológicas de constituição de *corpora* audiovisuais e transcrição de dados em interação” (Descrição extraída do currículo *Lattes* da pesquisadora Fernanda Miranda da Cruz). Disponível em <http://lattes.cnpq.br/5963332154182390> Acesso em 29. out. de 2017.

Como aponta Cruz (2017c, apud Streeck et al., 2011), as várias tentativas teórico-epistemológicas de integração de estudos já existentes sobre linguagem e os novos estudos sobre corpo, gestos e mundo material têm permitido o surgimento e a consolidação de diversas e diferentes abordagens sobre a multimodalidade da ação, da cognição e da interação. No que diz respeito especificamente ao impacto dos estudos multimodais sobre a cognição humana e sua investigação, de acordo com Gibbs (2006 apud Cruz 2017c),

[...] a cognição ocorre quando o corpo interage com os mundos físico e cultural e deve ser estudada em termos das interações dinâmicas entre pessoas e seu meio. A linguagem e o pensamento humanos emergem a partir de padrões recorrentes de atividades corporificadas que condicionam o comportamento inteligente em ação. Não devemos supor que a cognição seja puramente interna, simbólica, computacional e desencarnada, mas devemos buscar os vários modos pelos quais linguagem e pensamento estão inextricavelmente modelados pela ação corporificada (Gibbs, 2006, apud Cruz, 2017c).

Como aponta Cruz (2017a), os estudos sobre multimodalidade na interação a partir de uma perspectiva corporificada têm sua origem na tradição dos estudos de gestos (Kendon, 1990; 2004; McNeill, 1992; 2000) e nos estudos sociointeracionais da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) interessados em ações corporificadas (gestos e fala), tais como os trabalhos realizados por Heath (1986) e Goodwin (1981). Como característica comum desses estudos, destacamos que as pesquisas interacionais de perspectiva multimodal se interessam pela integração de distintos recursos mobilizados pelos sujeitos na construção conjunta de suas ações na interação.

Uma abordagem multimodal da interação permite considerar como a ação corporal, incluindo o uso de gestos, pode estar relacionada à organização das interações sociais, isto é, como os participantes ordenam suas interações através da troca de turno e da produção de sequências de ação, a partir do uso de pares adjacentes, “como o nome indica, compostos por (a) duas elocuições (daí, “par”), (b) posicionadas uma em seguida da outra (daí, “adjacente”) (c) produzidas por falantes diferentes” (LODER, SALIMEN e MÜLLER, 2008, p. 45). Ou seja, pares de pergunta-resposta interacionais, como cumprimentar (olá/olá); convidar (gostaria de ir ao cinema?/sim); fazer uma pergunta qualquer; evocar alguém e esta pessoa responder, interacionalmente, com uma palavra ou direcionamento de olhar, etc.

Nessa perspectiva entende-se como multimodalidade a complexa coordenação temporal e espacial entre os recursos das modalidades vocal-oral e visuo-espacial. Conforme Enfield (2005 apud Cruz, 2017a), consideramos a fala uma atividade corporificada, levando em conta uma diferença entre a modalidade vocal-oral, que inclui língua falada/fala e aspectos

prosódico-entonacionais, e a modalidade visuo-espacial, que inclui gestos tais como: direcionamentos de olhar, postura corporal e movimentos corporais. Na análise do *corpus* de pesquisa que selecionamos, nos atentamos para como os sujeitos com TEA e seus interlocutores ou seu entorno social de interação conjuntamente coordenam estruturas verbais com alguns recursos corporais que selecionamos como importantes nos dados do nosso *corpus*, a saber: (1) o uso de direcionamentos do olhar, (2) gestos de apontar e (3) risos presentes nestas interações.

Do ponto de vista textual, organizamos os capítulos desta Dissertação da seguinte maneira: no *Capítulo I*, apresentaremos as principais características linguístico-interacionais descritas como alteradas no TEA, tais como os estudos clínico-psicológicos e sociointeracionais. Os achados dessas pesquisas, produzidos a partir de métodos distintos, nos servirão como parâmetro para compreender e sistematizar algumas dessas descrições e para cotejar, ao final de nossa análise, tais achados com os resultados a que chegamos através da análise linguístico-interacional dos nossos dados. Na Fundamentação Teórica, a partir da qual nos propomos a descrever e analisar as interações das quais participam Luiza e seus familiares, destacamos os conceitos de multimodalidade, corporificação e *Gestalt Multimodal Complexa*. Os conceitos, categorias e unidades analíticas dele decorrentes serão centrais para o empreendimento analítico deste estudo. No *Capítulo II* expomos o empreendimento metodológico de construção e tratamento dos dados audiovisuais a partir de uma perspectiva multimodal. Apresentaremos detalhadamente o trabalho de constituição do CELA (*Corpus* para Estudo da Linguagem no Autismo), a descrição e o perfil de Luiza e seus interlocutores familiares e, também, os critérios de seleção dos excertos escolhidos para compor o presente estudo. No *Capítulo III* nos dedicamos a analisar 06 (seis) excertos representantes de situações interativas familiares das quais Luiza participa. A análise apresentada pretendeu apontar para uma possível linha de sistematização de investigação de recursos multimodais que colaborariam para fundamentar uma hipótese de uma *Gestalt Multimodal Complexa* que envolve, segundo Mondada (2014b), formas mais convencionais, como é o caso da estruturas linguístico-gramaticais (sintaxe, morfologia, aspectos prosódico-entonacionais), mais situadas (ações corporais) e recursos a objetos materiais presentes no ambiente da interação.

As análises sugerem que Luiza, embora possua algumas restrições do ponto de vista dos recursos verbais os mobiliza de modo articulado a recursos não-verbais para construir e participar de uma variedade de situações interativo-comunicacionais. Esses achados permitem

considerar a produtividade de se analisar os dados em busca de *Gestalts* (padrões) *Multimodais* (gestos/postura + fala) identificados no repertório sociointeracional de Luiza.

Resumidamente, Luiza mostrou-se capaz de: coordenar várias ações e multiatividades, ajustando-se a uma dinâmica interacional e acompanhando as distintas práticas de atenção que se estabelecem; sustentar seus turnos de fala corporalmente até que atinja sua(s) intencionalidade(s) pragmática(s); mobilizar diferentes recursos semióticos para construir localmente uma ação relevante na interação; e sustentar sequências conversacionais por meio da utilização de recursos multimodais para engajar-se na construção e negociação de sentidos. A análise multimodal empreendida possibilitou dar visibilidade a uma gama de recursos verbais e não-verbais empregados por este sujeito.

CAPÍTULO I

A INTERAÇÃO SOCIAL NOS TEAs SOB O PRISMA DA MULTIMODALIDADE, CORPORIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA ATENÇÃO CONJUNTA

Neste primeiro capítulo, faremos uma breve revisão bibliográfica em torno das características linguístico-interacionais descritas sobre o TEA. Essa descrição nos auxiliará a identificar o destaque que o comprometimento da construção da atenção conjunta e das práticas de construir a interação com o outro recebem. Em seguida, nos dedicaremos aos fundamentos de estudos linguístico-interacionais cujos interesses estão na construção da atenção conjunta durante uma interação social constituída através das práticas linguísticas.

Destarte, nossa preocupação inicial é apresentar um breve percurso de alguns estudos clínico-psicológicos que tradicionalmente tratam de patologias e condições neurocognitivas que afetam a linguagem e, mais especificamente, o Transtorno de Espectro do Autismo (Amato, 2006; Mello, 2007; Delfrate, Santana e Massi, 2009; Foscarini e Passerino, 2010; Andrade, 2017), destacando as características linguístico-interacionais descritas a partir dessas abordagens. Além disso, nos dedicamos a trazer um levantamento bibliográfico de interesse mais específico acerca dos estudos sociointeracionais no TEA (Ochs e Solomon, 2004, 2010; Sterponi, Kirby e Shankey, 2014; Sterponi e Kirby, 2015; Cunha, 2011; Caetano, Lima-Hernandes, Paula, Resende e Módolo, 2016; Cruz, 2017a, 2017b, 2017c), levando em consideração as mesmas características.

Selecionamos ainda, dentre os achados já existentes na literatura de perspectiva interacional sobre o TEA, estritamente, algumas pesquisas que investigaram aspectos multimodais de interações envolvendo crianças com autismo, como os risos (Auburn e Pollock, 2013), os direcionamentos do olhar (Feng, 2014; Korkiakangas, 2014) e os gestos de apontar (Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016). É dentro desta última perspectiva, a linguístico-interacional, que situamos nossa pesquisa. A contribuição que gostaríamos de oferecer aos estudos sobre o autismo é pensar as produções de Luiza a partir do conceito de *Gestalt Multimodal Complexa* (Auer, 2009, 2015; Selting, 2000, 2005; Mondada, 2014a, 2014b, 2016).

A abordagem de uma perspectiva linguística sociointeracional pode oferecer subsídios importantes para a compreensão da forma como os sujeitos com TEA interagem e como os outros interlocutores interagem com eles. Esses subsídios podem ser considerados em pesquisas clínicas ou mesmo em práticas diagnóstico-terapêuticas, embora nosso estudo não dê conta, em seu escopo e filiação teórico-metodológica, dessas dimensões.

Nossa contribuição neste estudo, mais especificamente, está em construir uma coleção de dados multimodais com as produções de Luiza extraídas das interações cotidianas das quais participa, com o propósito de elencar e dar visibilidade às variabilidades funcionais que estas unidades linguístico-gestuais exercem a decorrer do contexto situacional em que se desenrolam.

1.1. O conceito de autismo e as características linguístico-interacionais descritas a partir dos estudos clínico-psicológicos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo

Segundo Ferrari (2007, p. 5), a palavra autismo vem do grego *autós* e significa “de si mesmo”. O termo foi empregado pela primeira vez em 1911 pelo médico psiquiatra Eugen Bleuler no *American Journal of Insanity* e descrito pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner no artigo *Autistic disturbances of affective contact* publicado em 1943 na revista *Nervous Children*.

De acordo com Amato (2006), desde essa primeira publicação, as dificuldades e alterações de linguagem na descrição do transtorno são aspectos fundamentais para seu diagnóstico e fariam parte da tríade de sintomas presentes na descrição de qualquer caso que se inclua no espectro do autismo, sendo estes: os déficits em linguagem, em cognição e em socialização.

O TEA é considerado um distúrbio global de desenvolvimento. Assim, os comprometimentos linguísticos, cognitivos e os processos de socialização estão necessariamente relacionados nos quadros deste transtorno. Esses eixos centrais constitutivos dessa gama de distúrbios neurodesenvolvimentais se caracterizam pelas dificuldades de interação social, dificuldades de comunicação verbal e não-verbal e padrões restritos e repetitivos de comportamento, como afirma Fernandes (2004).

Encontramos nos termos colocados por Mello (2007), fundadora da primeira Associação de Amigos do Autista (a AMA, São Paulo-SP) e escritora de um guia prático sobre o TEA, que as dificuldades de socialização comprometidas são fundamentais para nossa existência humana coletiva, a consciência do outro, que dentre vários aspectos envolvidos, passa pela capacidade de imitar, um dos pré-requisitos para o aprendizado humano (Tomasello, 1995), e pela capacidade de se colocar no lugar do outro e de compreender os fatos a partir da perspectiva do outro.

De acordo com Fernandes (1996 apud Amato, 2006), é a partir dos anos 80 que estudos e pesquisas com autistas passam a considerar aspectos funcionais da comunicação, incluindo em suas análises todas as formas de expressão comunicativa das crianças dentro do contexto em que elas ocorrem.

Em um estudo mais recente, Sterponi, Kirby e Shankey (2014) nos apresentam um sistemático levantamento sobre alguns estudos clínicos e observacionais realizados na década de 1970, tais como Baltaxe e Simmons, 1977; Rutter, 1978, bem como estudos mais transversais e experimentais do final da década de 1980 e início dos anos 1990 (Landry e Loveland, 1988; Loveland et al., 1990; Tager-Flusberg e Anderson, 1991; Surian et al., 1996 apud Sterponi, Kirby e Shankey, 2014), que investigaram os traços de linguagem no autismo e chegaram à conclusão de que o núcleo e a definição de alterações e déficits de linguagem no transtorno pertenceriam, principalmente, ao domínio da pragmática (Frith, 1989; Tager-Flusberg, 1981 apud Sterponi, Kirby e Shankey, 2014). Destacam-se, assim, os estudos realizados nesta perspectiva, cujo interesse está no estudo da linguagem em determinado contexto (Bates, 1976 apud Amato, 2006), investigando a influência dos fatores contextuais na aquisição e uso da linguagem, e suas funções comunicativas (Schwartz, 1982 apud Amato, 2006).

Esse tipo de investigação ganhou destaque a partir da constatação de que as “crianças com TEA revelam déficits na função pragmática, o que invariavelmente costumam conduzir a confusões que comprometem a significação adequada desses eventos, pois enunciados são interpretados no sentido literal, privilegiando o sentido concreto das palavras e expressões” (SILVA, MORELI e ROMA, 2016, p. 48-49).

Parece evidente, para os estudos descritivos, que as crianças com TEA possuem dificuldades funcionais que comprometem principalmente a interação social. Assim,

investigar a linguagem no TEA a partir de uma perspectiva pragmático-interacional acaba por resultar em descrições que contribuem para entender não apenas os déficits das crianças com TEA, o que poderia colaborar para a descrição das características linguístico-comunicacionais, mas também as formas como elas interagem com os outros e como os outros interagem com elas.

A criança com autismo [...] possui déficits na comunicação e também nas formas de interagir socialmente, uma vez que, no Transtorno do Espectro Autista, a habilidade de atenção conjunta encontra-se alterada e, conseqüentemente, há alterações em vários aspectos linguísticos da criança que apresenta o transtorno (ANDRADE, 2017, p. 58).

Como já observado, de acordo com Cunha (2011), do campo dos estudos de orientação psicopedagógica, o conjunto de comportamentos no autismo tem como característica diagnóstica comprometimentos acentuados na interação social e na comunicação, bem como presença de atividades restrito-repetitivas. Apesar dessa descrição geral sobre o transtorno, Delfrate, Santana e Massi (2009) salientam que no quadro do TEA cada sujeito exige uma compreensão e análise individual, pois as características do transtorno variam de acordo com cada caso e as dificuldades individuais são muito diferentes. Essa é uma das observações presentes e reforçadas em muitos estudos sobre o autismo. Segundo as autoras, haveria, de forma evidente, algo da ordem de um déficit e alterações da linguagem na criança com TEA, no entanto, elas insistem que é preciso levar em conta a complexidade envolvida em vários mecanismos de significação para compreender o que a criança, dentro dessa condição particular, consegue apreender do mundo e das interações, apesar de suas dificuldades particulares.

Em uma linha de estudos que visa a identificar não apenas as lacunas e os déficits, mas também os recursos, ou seja, como as crianças autistas fazem para interagir, apesar das dificuldades, as pesquisas de Foscarini e Passerino (2010) constataram que muitas crianças autistas podem se incluir nas interações como participantes ativos caso haja um estímulo apropriado para isso. Nessa mesma direção, Amato (2006) afirma que a linguagem (verbal ou não) precisa ser estimulada para desenvolver a comunicação do autista e para que haja um desenvolvimento intelectual e sócio-emocional efetivo, uma vez que é através dela que nos constituímos enquanto sujeitos sócio-históricos, sendo seu papel, de acordo com Morato (1997), mediar a relação do homem com o mundo

[...] como a linguagem é configurada não apenas pelo sistema linguístico como também pelo conjunto de condições que o constituem e mobilizam, devemos pensar em diversos fatores que estão em jogo na mediação da língua com o exterior

discursivo (como as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, as experiências socioculturais, os aspectos ideológicos que orientam nossa ação no mundo, os diferentes contextos linguístico-cognitivos nos quais as significações são produzidas, as regras de ordem pragmática que presidem a utilização da linguagem, a qualidade das interações humanas, etc.) (MORATO, 1997, p. 26 apud ANDRADE, 2017, p. 50).

Nos campos dos estudos linguístico-interacionais, a dimensão apontada acima é ponto de partida para pensar e construir qualquer abordagem. Há uma forte tradição em Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e em Linguística Interacional (LI) que olha a linguagem alterada para além dos déficits como traços individuais, focando sua investigação na estrutura da organização da interação como constituinte de formas alternativas para os comprometimentos que afetam a comunicação com o outro e a interação social como um todo (Madden, Oelschlager e Damico, 2002; Goodwin, 1995, 2003; Maynard, 2005; Auburn e Pollock, 2013).

Nessa direção, Sterponi, Kirby e Shankey (2014), pesquisadoras do campo dos estudos psicossociais, filiados aos estudos de orientação interacional, avaliam criticamente que a linguagem no TEA tem sido descrita tradicionalmente por dois vieses hegemônicos das investigações linguísticas. De um lado, a linguagem é vista como um sistema referencial e, do outro, como um reflexo da cognição humana. Isso se confirmaria através dos traços específicos da linguagem autista caracterizados como déficit linguístico e, por vezes, como traços prototípicos no TEA (Kanner, 1943, 1946), tais como a ecolalia, a anulação ou reversão pronominal e a recorrência de um discurso literal com dificuldade relacionada às ambiguidades, metáforas e linguagem figurada, por exemplo.

De modo geral, a grande crítica de Sterponi, Kirby e Shankey (2014) é que essas características linguísticas e interacionais sejam interpretadas como manifestações de uma desordem subjacente localizada no indivíduo, geralmente caracterizada pela falta de interesse em socializar, pelas atitudes egocêntricas e pelo comprometimento do pensamento abstrato. Em contrapartida a essa interpretação ainda bastante vigente da linguagem no TEA, as autoras, filiadas também a uma abordagem dos estudos sociointeracionais sobre o TEA, ressaltam que algumas competências e processos interacionais tornam-se invisíveis na visão tradicional devido às preocupações exclusivas com determinados fenômenos linguísticos típicos e com a descrição baseada nas ocorrências e produções do indivíduo.

Ochs e Solomon (2004) demonstram também como alguns estudos realizados em torno das características sobre o comportamento social e as práticas discursivas de crianças

autistas que a linguagem verbal (a partir de casos em que as crianças desenvolvem atividade de fala) pode exibir padrões linguísticos atípicos, incluindo, de acordo com as descrições de Tager-Flusberg (2000 apud Ochs e Solomon, 2004), características mais marcadas como: reversão pronominal; referenciação de si mesmo na segunda pessoa (tu/você) ou terceira do singular (ele/ela) e do outro na primeira (eu); usos frequentes de neologismos (criação de novos vocábulos ou expressões); além de uma fala geralmente marcada por tom, entoação, voz elevada, tônica e ritmo não habituais.

Nesse mesmo estudo, Ochs e Solomon (2004) apresentam alguns exemplos e discutem as bases teórico-analíticas e conceituais que estão subjacentes às descrições encontradas na literatura sobre linguagem nos TEAs. Vejamos algumas delas: Tager-Flusberg e Anderson (1991), por exemplo, consideraram que as habilidades pragmáticas permaneceriam não desenvolvidas ou subdesenvolvidas, diferentemente das habilidades gramaticais, cujo avanço ocorreria conforme o passar do tempo. Esse tipo de descrição sobre traços linguísticos que seriam características específicas no TEA lançam uma dificuldade, que na verdade, acaba sendo um problema teórico analítico, que é dar conta dessa dissociação entre níveis pragmáticos e gramaticais. Outro estudo comentado por Ochs e Solomon (2004) são os achados de Mundy et al (1993), segundo o qual as crianças com TEA acionariam uma “consciência básica” de si mesmas e de outros, mas raramente iniciariam e sustentariam a atenção conjunta com outro ou com um terceiro interlocutor. Por este motivo, os indivíduos com TEA engajar-se-iam menos frequentemente em trocas de olhares com o fim de monitoramento mútuo da interação. Especificamente sobre a habilidade de construir a atenção conjunta relacionada aos padrões de trocas de olhar que estariam pragmaticamente afetados, Silva, Moreli e Roma (2016) também reforçam em seus achados: déficits para desenvolver habilidades fundamentais no processo de atividades compartilhadas podem ser evidenciados “pela dificuldade de manter o contato ocular, seguir um estímulo indicado, realizar e interpretar gestos, buscar contato espontaneamente, prever eventos e compreender a função de palavras e objetos” (SILVA, MORELI e ROMA, 2016, p. 46).

Embora possamos reconhecer tais dificuldades, a depender das escolhas teóricas que fizermos ao abordar a linguagem em contextos patológicos, podemos nos privar de saber como afinal de contas tais ocorrências emergem da situação de uso da linguagem e, ainda, quando emergem ou faltam, como analisamos tal contexto para melhor compreender o que poderia ser afirmativamente um comportamento autista.

[...] a linguagem nessas crianças não é mediada por um caráter social. Existem traços linguísticos que comprovam a falta de intenção pragmática como: não há um diálogo longo, as falas são sempre muito curtas e pontuais. Os princípios de cooperação, na maioria das vezes, são quebrados no diálogo em que, quando um falante diz alguma coisa, espera-se que este seja o mais informativo possível, seja verdadeiro, seja relevante e claro. Essas crianças têm dificuldade de se situarem no contexto com enunciados que utilizam *eu*, *aqui*, *agora*, ou seja, apresentam uma dificuldade na utilização dos dêiticos, e suas capacidades cognitivas de inferência e intencionalidade são praticamente inexistentes. No campo da comunicação majoritariamente linguístico, percebe-se a grande dificuldade em depreender os significados das palavras e das construções. (LIMA, MORELI e ROMA, 2016, p. 51).

De forma geral, o domínio pragmático da linguagem tem como objetivo explicar como ocorrem atribuições de intenção de ações a partir do significado veiculado pelas sentenças proferidas. Sendo assim,

“[...] ao definirmos proferimentos, agimos linguisticamente para alcançar certos objetivos. A ação linguística é, portanto, uma ação realizada intencionalmente: o sujeito, ao dizer o que diz, tem certas intenções e quer que pelo menos algumas dessas intenções sejam percebidas pelo seu interlocutor” (Oliveira e Basso, 2014, p. 17).

Nesse mesmo percurso de investigação linguística, os estudos de perspectiva linguístico-discursivos, como o de Baltaxe (1977), segundo Sterponi, Kirby e Shankey (2014), evidenciaram que existem três aspectos de deficiências autistas na competência pragmática, sendo eles:

- i. Comprometimento na relação de função locutor-interlocutor, isto é, dificuldade em tomar posições e mudar o ponto de vista no contexto do diálogo;
- ii. Deficiência nas regras de conduta que regem um diálogo, ou seja, dificuldade em compreender convenções que sancionem enunciados como socialmente apropriados;
- iii. Comprometimento em primeiro plano e conhecimento de informação, isto é, dificuldade em diferenciar informações novas e antigas em uma troca conversacional.

Segundo Sterponi, Kirby e Shankey (2014), esses primeiros estudos discursivos sobre o autismo são em geral realizados comparativamente com crianças que apresentavam condições distintas, como Síndrome de Down, déficits específicos de linguagem ou ainda com desenvolvimento linguístico típico (indivíduos neurotípicos). Assim, no que se refere às características linguístico-interacionais, crianças com autismo produziram, comparativamente e dentro dessas escolhas metodológicas, enunciados pouco adjacentes, contingentes e relevantes e, por conseguinte, se detectariam violações às máximas conversacionais.

Embora façam uma leitura crítica a respeito das descrições linguístico-pragmáticas presentes nos estudos clínico-psicológicos sobre o TEA, Sterponi, Kirby e Shankey (2014) salientam que são evidentemente inegáveis as importantes contribuições que essas investigações realizaram para caracterizar a linguagem de crianças com autismo. Todavia, há algumas problemáticas nessas perspectivas adotadas que poderiam ser exploradas e o objetivo principal dessas novas interpretações sugeridas a partir de um viés sociointeracional visa a expandir as abordagens clássicas e a colaborar em metodologias que têm como ponto central dar conta do que acontece, interacionalmente, mesmo que a fala e certas estruturas verbais não estejam necessariamente presentes ou apareçam raramente durante uma interação.

Primeiramente, as perspectivas comprometidas com aspectos clínicos-diagnósticos (os estudos e métodos clínico-observacionais da década de 1970 e os estudos de design transversais comparativos e experimentais do final da década de 1980 e início dos anos 90) adotam uma visão de déficit frente ao que está alterado para o que seria um desenvolvimento típico e para comportamentos linguístico-interacionais normais. Se por um lado, atentar-se para o déficit é essencial para dar visibilidade ao que está alterado, o que contribui diretamente para diagnósticos e intervenções, por outro, a depender da noção de déficit adotada, não se reconhece ou considera, para efeitos investigativos e mesmo terapêuticos, que as características muito atípicas identificadas na linguagem de crianças com autismo podem atendê-las em algumas necessidades funcionais, contendo assim aspectos linguísticos funcionais em termos pragmáticos.

Uma chamada visão crítica aos estudos considerados mais tradicionais do ponto de vista da abordagem da linguagem em contextos patológicos, como apontam Sterponi, Kirby e Shankey (2014), ancoram sua visão crítica os avanços e estudos sobre a linguagem, produzidos, por exemplo, no campo dos estudos linguísticos e que colocam no centro da problemática a própria natureza da linguagem e sua relação em um tripé que seria competência-incompetência-desordem. Dentro da ideia de desordem está aquilo que a linguagem e cognição constituem: processos importantes de reorganização frente a condições cognitivas, mentais, neurológicas, sociais e culturais variadas (Coudry, 1996; Morato, 2013; Cruz 2017a).

Reconhecer que uma dimensão pragmática está alterada coloca no centro da investigação noções como contexto, situação interacional, dimensão sociocultural. No entanto, os déficits comunicativos, como observam Sterponi e Kirby (2015), se considerados

exclusivamente como manifestações diretas de disfunções subjacentes e da gravidade da condição dependem de uma concepção de contexto como um ambiente interacional indefinido ou neutro por meio do qual os déficits pragmáticos se manifestariam. Neste caso, ainda que achados apontem para o reconhecimento de que uma dimensão pragmático-social está alterada, os estudos considerados mais tradicionais não levariam em conta em suas investigações e métodos experimentais que o contexto é estruturado de formas muito diferentes, e que estas várias formas possíveis afetam diretamente o desempenho linguístico da criança diagnosticada com TEA, como defendem Sterponi, Kirby e Shankey (2014), Sterponi e Kirby (2015) e Ochs e Solomon (2004, 2005, 2010). Por conseguinte, a omissão de aspectos contextuais pode limitar gravemente como a compreensão está sendo investigada. Se o ambiente ou a atividade que estão à disposição não forem incluídos na análise, aspectos fundamentais da interação tornam-se inacessíveis para a própria investigação (Goodwin, 2014 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016).

Sterponi e Kirby (2015) observaram em um estudo recente que a influência dos interlocutores na produção verbal da criança autista, por exemplo, ora limita ora facilita seu desempenho, nos permitindo concordar com a afirmação de Shengloff (1989 apud Sterponi, Kirby e Shankey, 2014) de que a língua(gem) é inerentemente situada na interação. Desse modo, investigar a interação das crianças autistas com foco também no papel do interlocutor pode contribuir em muito para ampliar as descrições linguístico-comportamentais.

As abordagens da linguagem no TEA consideradas pelas autoras como tradicionais acabam por reforçar que os traços linguísticos e interacionais característicos do transtorno sejam intrinsecamente disfuncionais ou patológicos, além de serem compreendidos como puramente sintomáticos da condição do indivíduo afetado. Levando esses aspectos em consideração, as autoras voltam-se para uma compreensão da funcionalidade da linguagem autista. Essa perspectiva, interessada em explicar sua funcionalidade, proporciona um aprofundamento das descrições sobre habilidades comunicativas e sociais no TEA (Wetherby e Prutting, 1984; Ochs e Solomon, 2005, 2010; Ochs et al., 2004 apud Sterponi e Kirby, 2015). Filiando-se a esse ponto de vista, Cruz (2017a) pontua que “muitas investigações e reflexões realizadas com base em contextos de patologia têm nos oferecido possibilidades de rever e ressignificar as fronteiras entre normalidade e patologia” (CRUZ, 2017a, p. 56), uma vez que

[...] a linguagem não é algo que acontece só. Há sempre um sujeito que se relaciona com o mundo, com os outros e com a própria linguagem. O mesmo vale, claro, para a linguagem patológica, ou para as patologias que afetam a linguagem. É com “essa linguagem” que se constroem as práticas cotidianas. Soma-se ainda que todos os envolvidos em uma interação relacionam-se com “essa linguagem” ou com as condições colocadas por uma patologia e não apenas o sujeito acometido por uma patologia (op. cit, p. 56).

Nesse sentido, Sterponi, Kirby e Shankey (2014) afirmam que as ocorrências como a ecolalia (repetição do discurso de outras pessoas, que pode ser imediata ou tardia) são consideradas como as características linguísticas mais disfuncionais e não comunicativas no TEA. Assim, tomamos esse fenômeno como exemplo para ilustrar de que modo a linguagem, a cognição e a interação social são afetadas por este transtorno. Porém, após analisarem interações sociais cotidianas com sujeitos autistas e as produções consideradas ecolálicas, as autoras chegaram à conclusão de que essa interpretação dos indivíduos com TEA pode ser estereotipada e serve inclusive para justificar um afastamento e um desinteresse na interação social.

As formas de estar em relação e em interação social ficam pouco ampliadas em uma perspectiva que considera que há apenas um padrão sociointeracional muito claro a ser seguido por todos os falantes de uma comunidade linguística. Prizante et al (1984 apud Sterponi, Kirby e Shankey, 2014) constataram, por exemplo, que a maioria dos enunciados ecolálicos produzidos pelos sujeitos com autismo serve a uma função comunicativa e possui variabilidades significativas. O eco pode servir como um objetivo não comunicativo, mas ainda assim apresentar-se cognitivamente funcional, ou seja, podendo ser utilizado estrategicamente pela criança com TEA, por exemplo, para ampliar seu tempo de processamento mental e de resposta. Além disso, a ecolalia pode ter funções cognitivas e comunicativas e pode servir como respostas afirmativas a uma dada situação conversacional. Em uma abordagem sociointeracional acrescentam-se ainda que estes ecos produzidos pelos sujeitos com autismo são configurados de várias maneiras em relação a diferentes contextos interacionais, moldados e também transformativos desses, sendo mobilizados para desviar, redirecionar e negociar cursos de ação criados pelo interlocutor adulto. Ainda a respeito da ecolalia, Lima e Rehberg (2016, p. 76) esclarecem que é preciso aceitar, compreender e contextualizar a ecolalia no contexto comunicativo, pois inibi-la é também inibir a fala e as manifestações da criança autista.

Estudos sociointeracionais como de Krener-Sadlik (2004), Muskett et al (2010) e Wootton (1999), atentos a um todo mais complexo que podem ser nossas interações humanas,

passaram a identificar características contextuais que poderiam influenciar na fala e no envolvimento das crianças com TEA, contribuindo para um melhor desempenho da linguagem desses sujeitos. Segundo Sterponi e Kirby (2015), a investigação realizada a partir dessas pesquisas observou que autistas dominavam os mecanismos e a dinâmica de turno de fala e sequências conversacionais, demonstrando uma coordenação fina com seus interlocutores e uma capacidade de atenção e sintonização sustentada a uma sequência para construção de cenários situacionais. Salientam ainda que analisar os enunciados e turnos conversacionais de crianças com TEA de modo isolado pode levar a resultados limitados ou mesmo errôneos em termos de desenvolvimento cognitivo e linguístico, uma vez que a fala-em-interação ocorre em pares adjacentes formando sequências conversacionais (Sacks, 1992; Schegloff, 1968 apud Sterponi e Kirby, 2015). Sendo assim, a contribuição verbal da criança autista em trocas comunicativas não está relacionada apenas ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e competência linguística, mas também a contingências específicas da interação em que ela está engajada (Gardner e Forrester, 2010; Sidnell, 2010 apud Sterponi e Kirby, 2015).

Outrossim, Ochs e Solomon (2010) afirmam que as alterações e déficits no autismo investigados em termos de ocorrência podem tornar visíveis alguns componentes fundamentais da cognição humana. Situações de ocorrência de fala no fluxo interacional levam o pesquisador a investigar onde, como e quando ocorrem alterações e déficits. E ainda, que efeitos produzem. Sendo assim, para compreender o TEA e suas desorganizações na linguagem é preciso entender o que significa interagir com pessoas e objetos materiais em um contexto situacional específico. E daí depreender quais recursos podem ser mobilizados ou não para que a atenção conjunta, a sincronia, a intersubjetividade e a coordenação social de sentimentos, sensações e ações sejam estabelecidas.

Para podermos compreender como os sujeitos autistas interagem é importante não analisar apenas os fatores cognitivos, mas também os aspectos sociais e características contextuais interpessoais na observação dos mecanismos compensatórios que os sujeitos com TEA mobilizam durante o jogo sociointeracional. Neste sentido, os estudos sociointeracionais que investigam a linguagem em contextos comunicativos naturais da interação social têm sido muito aplicados ao campo das patologias ou condições neurocognitivas que afetam a linguagem e a interação social. “É preciso conhecer adicionalmente as ações e as respostas dos indivíduos no ambiente em que convivem. Os fatores sociocognitivos são fundamentais

para o diagnóstico mais preciso e a linguagem é veículo dessas informações (LIMA-HERNANDES, MÓDOLO e PAULA, 2015, p. 84). Nesta abordagem, as sentenças não são nunca isoladas; elas são concebidas como tipicamente estruturadas para desempenhar ações sociais e situadas dentro de trajetórias interacionais específicas (Goodwin, 1981; Sacks, 1992 apud Sterponi e Kirby, 2015). Localizam-se nos usos possíveis da linguagem para comunicar, experienciar e interagir a emergência de uma complexa mobilização de formas alternativas de comunicação que ajudam a expandir e aprofundar nossa compreensão do autista como agente pessoal (*personal agency*) e socialmente sensível (*social sensivity*) (Ochs e Solomon, 2010).

Assim, toda produção autista, como falam criticamente Sterponi e Kirby (2015), mesmo aquelas que poderiam ser interpretadas como intempestivas ou ainda que pareçam funcionalmente opacas e com conteúdo comunicativo incerto, pode apresentar características linguísticas, rítmicas e prosódicas distintivas e são produzidas em uma posição sequencial específica (em termos sintático-interacionais). E é isso que merece nossa atenção analítica nesta Dissertação, a ocorrência das produções, no caso de Luiza, em seu contexto e com suas propriedades linguísticas descritíveis. Em outros termos, enunciados e turnos de fala emergem não apenas como produtos de um processamento cognitivo individual, mas como resultado de um processo interativo entre os interlocutores (Schegloff, 1995 apud Sterponi e Kirby, 2015). Portanto, os traços característicos da fala autista não podem ser assumidos como automáticos, não comunicativos e indiferentes ao contexto, pois as peculiaridades linguísticas, ao contrário de como ainda vem sendo tradicionalmente descritas, refletem também funções e não meramente déficits associados à condição. Lima-Fernandes, Módolo e Paula (2015), observam então que o ambiente de desenvolvimento do indivíduo é dinâmico e por este motivo

[...] impacta, de alguma forma e com alguma força, o indivíduo, sendo impactado por ele, o que provoca alterações psicológicas nos envolvidos que se concretizarão nas atitudes, na forma de ação, de comunicação e na organização gramatical da língua. Por isso, invariavelmente, psiquiatras atuam em parceria com psicólogos, fonoaudiólogos, pediatras e linguistas. É preciso entender esse indivíduo como um sistema funcional, o que garantirá uma visão holística do transtorno (LIMA-HERNANDES, MÓDOLO, PAULA, 2015, p. 84).

Nesta mesma direção, Sterponi, Kirby e Shankey (2014) sugerem assim uma visão multidimensional da linguagem no autismo, ou seja, uma perspectiva que leva em consideração três dimensões da linguagem que foram, de certo modo, negligenciadas nas pesquisas sobre o TEA, sendo estas: 1) a língua como realização interacional, 2) língua como

ação social e 3) língua como modo experiencial, da qual temos uma experiência sensível e esta pode não ser igual para todos os sujeitos.

Em uma análise multidimensional da linguagem, a trajetória interacional da fala-em-interação, que procura entender como a interação toma determinado rumo, como se organiza e encadeia sua sequências de ações, pode colaborar para o entendimento dos déficits e dificuldades em termos do momento em que eles ocorrem na interação e das consequências para a continuidade sequencial da interação. Sendo assim, os pares adjacentes e as sequências interacionais são fundamentais para observar a língua como realização interacional e confirmar o que Hobson et al (2012) chama de ressonância dialógica, isto é:

os padrões de discurso que surgem quando os participantes na conversação constroem seus enunciados reproduzindo seletivamente aspectos da estrutura linguística de um enunciado produzido no discurso prévio (do outro) (HOBSON et al., 2012, p. 2720 apud STERPONI, KIRBY e SHANKEY, 2014, tradução nossa).

Deste mesmo modo, uma vez que nas trocas comunicativas deve haver um trabalho de orientação mútua entre os participantes, os falantes articulam seus turnos de fala de maneira a torná-los apropriados para as pessoas a quem estão se direcionando, como ilustraremos por meio dos excertos que selecionamos para análise (*vide* Capítulo III).

Assim sendo, Sterponi, Kirby e Shankey (2014) salientam que ampliar a visão de linguagem sobre o comportamento verbal de indivíduos autistas tem o potencial de impactar nas conclusões que tomamos e isto oferece uma compreensão mais complexa e fundamentada do uso da linguagem por parte das crianças com autismo para se comunicar, interagir e experimentar sua possibilidade de relação com a linguagem e com as formas de interagir com o outro. Desse modo, uma visão multidimensional da linguagem nos permite aprofundar a compreensão da característica comunicativa, social e afetiva levando em consideração as funções interacionais, praxeológicas (contexto de ação) e experienciais da linguagem, além de delimitar e possibilitar observar de modo mais contornado as formas em que as dificuldades de relacionamento e identificação social reverberam em todos os domínios do funcionamento psicológico.

Recentemente os estudos da fala-em-interação passaram a oferecer uma abordagem mais global e holística da interação humana considerando não somente os recursos verbais, mas também os recursos corporificados (Goodwin, 2000; Streeck, Goodwin e LeBaron, 2011), identificando uma certa virada corporificada dos estudos linguístico-cognitivos (Nevile, 2015

apud Mondada, 2016). Essa perspectiva anti-logocêntrica nos convida a desfazer a associação entre modalidade verbal e dimensão linguística, integrando os gestos e mundo material no que será considerado construção linguística ou competência e habilidade linguística. Esses estudos e o tipo de análise que propõem podem em muito elucidar a forma como as crianças autistas interagem ou não em suas interações cotidianas. Explorar tal perspectiva será o enfoque de nossa próxima seção.

1.2. *Gestalt Multimodal Complexa e estruturação corporificada dos turnos de fala*

Em termos analíticos, nesta Dissertação, estamos interessados especificamente em tentar dar conta de uma descrição possível de padrões interativos encontrados em interações das quais participa Luiza e seus familiares. Luiza mobiliza recursos verbais e não-verbais em suas interações. Na sua descrição de perfil comunicacional, oriunda dos próprios dados do CELA e do relato de seus familiares, há a recorrência muito frequente de algumas formulações verbais muito comuns do seu repertório linguístico-comunicacional em contextos mais variados de interação e de intenções comunicacionais. Tais ocorrências verbais são co-construídas com os gestos, o recurso visual e os objetos materiais do ambiente. Para tratar tais ocorrências, buscaremos descrever a organização da fala-em-interação a partir de uma abordagem corporificada dos turnos de fala estruturantes das interações em questão e, para isso, adotaremos a noção de *Gestalt Multimodal Complexa* (Mondada, 2014b, 2016) como forma de descrever os padrões sociointeracionais encontrados no *corpus*.

O termo *Gestalt* nos estudos linguístico-interacionais surgiu com a finalidade de explorar e compreender aspectos linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) que estruturam os turnos de fala a partir da análise de dados naturalísticos em situações de interação, caracterizando-se inicialmente como construções linguísticas locais e situadas interacionalmente (Auer, 2009, 2015; Selting, 2000, 2005; Mondada, 2014a, 2014b, 2016).

Mondada (2014b) desenvolve esta noção levando em conta a ecologia que constitui a atividade interacional (Goodwin, 2010) e propõe uma ampliação do termo *Gestalt* para uma *Gestalt Multimodal Complexa* (do inglês, *Complex Multimodal Gestalt*), isto é, padrões linguístico-interacionais construídos de recursos multimodais corporificados.

O termo *Gestalt Multimodal Complexa* refere-se às suas múltiplas camadas ordenadas das estruturas linguístico-interacionais à sua incorporação na organização sequencial, à flexibilidade de seus arranjos temporais e às múltiplas questões para as quais os participantes se orientam (Mondada, 2014b). Isto sugere que uma descrição da gramática e da interação deveria integrar esses múltiplos e dinâmicos aspectos (Mondada, 2014a, p. 98 apud CRUZ, 2018).

Mondada (2014b) defende, assim, que a descrição gramatical da interação deve integrar aspectos múltiplos e dinâmicos, tais como fala, gesto, olhar, expressão facial, postura e movimento corporal, multimodalmente. Deste modo, é preciso levar em consideração uma corporeidade sequencial da organização da ação e uma estruturação multimodal dos turnos de fala, pois a interação e mesmo a organização das estruturas sintáticas dos turnos de fala são sensíveis à orientação corporal dos co-participantes (do inglês, *recipient-oriented*) e ao meio ambiente material-físico e imediato em que estão os falantes. Desse ponto de vista, o estudo da interação social deve compreender como recursos multimodais – incluindo língua e movimentos corporais – são holísticos e situadamente utilizados para construir a ação humana.

Essa reformulação do termo *Gestalt* proposta por Mondada (2014a, 2014b) contribui para identificar padrões interacionais recorrentes que acontecem integrados entre si e destacam o papel de toda organização da interação social considerando o envolvimento do corpo inteiro para o seu desenvolvimento. Como aponta Cruz (2018), a noção de recurso refere-se à “articulação em conjunto de modo estruturado (sistemático) de elementos linguísticos, isto é, ações verbais e ações corporais, mobilizados localmente de forma flexibilizada pelos participantes durante suas interações” (Cruz, 2018). Assim, uma perspectiva sociointeracional busca explorar a coordenação fina entre vários recursos multimodais, isto é, analisa de que modo os recursos verbais e não-verbais, manifestados por meio de distintos elementos semióticos que interagem entre si para construir localmente ações oferecem uma melhor inteligibilidade da forma pela qual tais interações acontecem.

Conforme Mondada (2016), recursos linguístico-verbais e não-verbais, ou simplesmente recursos multimodais, devem ser descritos e analisados como ações igualmente importantes na construção da interação em uma dimensão multimodal. Tomando como pressuposto que “falamos com os órgãos, mas é com o corpo que nós conversamos” (ABERCROMBIE, 1972, p. 64 apud BRAIT, 2010, p. 230), podemos afirmar que existe uma variabilidade de recursos semióticos que configuram e circunscrevem um contexto

interacional da qual a análise multimodal possibilita observar elementos importantes para avaliar as especificidades da fala-em-interação.

Mondada (2016) ressalta ainda que os recursos não são usados pelos falantes apenas para construir ação social, mas mais radicalmente são (re)constituídos e (re)negociados pelos falantes, sendo largamente ocasionados e transformados através de seus usos. Em uma perspectiva multimodal os recursos são situados, indexicais, dependentes da posição sequencial do fluxo da interação e da estruturação de turnos e do contexto praxeológico (contexto de ação) em que emergem e são mobilizados.

A relevância comunicativa e a inteligibilidade dos recursos multimodais dependem da ecologia em que a ação se desenvolve, o que favoreceria a escolha, por parte dos falantes, de alguns tipos de recursos sobre outros. Como propõe Mondada (2014a), o analista deve, a partir da pergunta *como os participantes respondem a qualquer Gestalt multimodal?*, tentar explicar a relevância das pistas multimodais em sua análise para todos os participantes envolvidos em uma determinada dinâmica interativa. As ações verbais responsivas no turno seguinte, ou seja, os pares adjacentes de que falamos anteriormente, devem ser levadas em consideração assim como as ações responsivas corporificadas. Além disso, é preciso levar em conta que as ações multimodalmente formatadas são caracterizadas por múltiplas temporalidades simultâneas em vez de rigorosamente sucessivas.

A partir do empreendimento de análise de dados audiovisuais, Mondada (2014a, 2014b, 2016) conclui então que há uma sistematicidade regendo as *Gestalts Multimodais Complexas* e “uma perspectiva corporificada da interação e [a própria] noção de *Gestalt Multimodal Complexa* podem em muito contribuir para identificar padrões interacionais decorrentes do trabalho de coordenação entre os participantes” (Cruz, 2018).

É notável que o papel da língua em sua estreita relação com o corpo em momentos de interação social tem sido revisitado em pesquisas recentes (Streeck et al., 2010; Streeck, Goodwin e LeBaron, 2011) com o intuito de encontrar novas maneiras de teorizar sobre a forma pela qual os recursos comunicativos são mobilizados pelos falantes e outros participantes para construir ações na interação social a fim de explicar, em última instância, de que modo a ação humana é organizada. Sendo assim, a investigação sociointeracional tem convidado a acrescentar e reformular funções e fenômenos gramaticais descritos sobre a linguagem verbal a partir de uma perspectiva multimodal da interação.

1.2.1. Multimodalidade: a língua e o corpo na interação social

Conforme Selting (2000), tradicionalmente a Linguística, ao depender evidentemente da perspectiva adotada, tem defendido uma ideia de autonomia da linguagem verbal e limita o estudo da comunicação humana à descrição do uso e estrutura da linguagem verbal. Entretanto, estudos interessados em interações corporificadas têm mostrado que a fala e os gestos são fundamentalmente corporificados e originam-se de um mesmo processo (McNeill, 1992; Kendon, 1990 apud Selting, 2000), corroborando a hipótese de que nenhum aspecto da língua escaparia a uma perspectiva multimodal.

É importante salientar que a noção de multimodalidade é utilizada de maneira muito distinta em diversas epistemologias e áreas disciplinares, tais como Ciência da Computação, Logística e Transporte, Linguística Textual, Análise do Discurso e Estudos da Interação. Nas perspectivas inspiradas por estudos do gesto e da interação social, como a Linguística Interacional (LI) e Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), o termo multimodalidade é usado para referir aos vários recursos mobilizados pelos participantes para organizar suas ações – tais como gesto, olhar, expressões faciais, posturas corporais, movimentos corporais, bem como prosódia, léxico e gramática. A pluralidade de ‘modalidades’ referida nesse termo trata multimodalidade como constitutiva e primária. Isso incentiva uma visão de modalidades como constitutivamente interligada e a modalidade vocal-oral (Enfield, 2005 apud Cruz, 2017a) como integrada dentro dessa pluralidade sem nenhuma hierarquia *a priori* (Mondada, 2014a).

Cruz (2017b) salienta que em diversos momentos da fala-em-interação só é possível atribuir significado a certas ações ou produções verbais quando nos atentamos para íntima correlação entre sistemas semióticos distintos dando lugar a uma dimensão corporificada da interação social. Noutras palavras, por virem coordenadas a outros recursos multimodais, as produções verbais ganham sentido em uma ecologia interacional (Goodwin, 2010).

Segundo Auer (2009), a estrutura temporal da fala ocorre de modo *online*, isto é, baseado no *aqui e agora* e é inerentemente o resultado de um processo interativo e dinâmico entre os participantes por meio do uso de uma *Gestalt Sintática* (do inglês, *Syntactic Gestalt*) da fala-em-interação. Nessa perspectiva pragmático-funcional, Givón também (2005 apud Lima e Rehberg, 2016) compreende a gramática não como um conjunto de regras rígidas que devem ser seguidas para que se produzam sentenças gramaticais, mas sim possibilidades

estratégicas que o falante utiliza para a “manipulação sistemática (na produção) ou antecipação (na compreensão) dos estados de crença e intenções do seu interlocutor” (LIMA e REHBERG, 2016, p. 97), visando a produzir enunciados coerentes.

De acordo com Auer (2009), o ‘presente’ da fala é limitado ao período de tempo em que o locutor e o interlocutor conseguem retê-lo na memória de trabalho, ou seja, na memória de curto prazo. Assim, do ponto de vista interacional, a transitoriedade limita a responsabilidade do locutor ao que foi dito e do interlocutor ao que foi ouvido e, evidentemente, compreendido. A interação verbal é assim uma atividade cooperativa e emergente da sequência da troca interativa organizada, sendo que cada um dos participantes (sujeito(s) comunicante(s) e sujeito(s) interpretante(s)) “interage[m] parcialmente no projeto de construção de sentido do outro” (BRAIT, 2010, p. 235). A interação é, portanto, uma negociação de sentido nesse aqui e agora.

Sociointeracionalmente, dimensão privilegiada neste presente estudo, a língua é observada conjuntamente com o modo corporificado pelo qual as pessoas se comunicam, com a ecologia de atividade em que estão engajadas e com o destaque para o ambiente material e espacial em que ela, a língua, toma existência e materialidade. Um interesse pela prática social da língua e da gramática em suas dimensões comunicativas e discursivas (Leeds-Hurwitz, 1987 apud Selting, 2000), isto é, pelo uso real da língua inserido em práticas socioculturais e situado em contextos sociais específicos, é o recorte dado por estudos que se localizam na interface entre gramática (estruturas sintáticas) e a interação. Como aponta Selting (2000, 2005), do campo dos estudos conhecidos como gramática interacional (Couper-Kuhlen e Selting, 2001; Ford, Fox e Thompson, 2002), essas questões trazem novos desafios e oportunidades para reconceitualização de aspectos corporais, pois até então as diferentes áreas que se interessavam pelo estudo da linguagem focavam quase que exclusivamente na modalidade verbal.

Apesar de apresentarem características e propriedades diferentes, tais modalidades interagem na produção e na compreensão do discurso mediante um processo recíproco cuja resultante será uma unidade comunicacional com significado mais complexo. Essas assertivas são válidas também para os indivíduos que apresentam algum grau de comprometimento nos processos de interação social (LIMA e REHBERG, 2016, p. 57).

Em termos analíticos, para dar conta da multimodalidade da ação e da linguagem, uma perspectiva corporificada da fala-em-interação propõe uma atenção cuidadosa e precisa para

descrever como a sequencialidade e a temporalidade são organizadas, uma vez que se caracterizam como detalhes de ações importantes para observar como os co-participantes orientam uns para os outros na condução multimodal e agregam ações que passam a ter (que, portanto, são interpretadas por eles, ou seja, uma perspectiva êmica) a cada passo da interação momento a momento.

Assim, a concepção de ação é situada, indexicamente organizada, estruturada pelo e também estruturante do contexto material e social em que acontece. Essa concepção indexical e êmica de recursos para ação implica que, segundo relaciona e sistematiza Mondada (2014a):

- i. Não há prioridade de um tipo de recurso verbal ou não-verbal sobre outros na construção das ações construídas pela fala-em-interação. Leia-se aqui então que não haveria uma primazia dos recursos verbais frente a outros;
- ii. Potencialmente todo detalhe pode se tornar um recurso para interação social a depender de sua localização na complexa ecologia da atividade, mesmo que alguns recursos sejam mais convencionalizados que outros. Nesse caso, não haveria, por exemplo, uma valorização maior em termos funcionais do uso de alguma categoria gramatical ou o uso de um gesto utilizado para apontar algo no ambiente;
- iii. Algumas ecologias e tipos de atividades podem favorecer os recursos verbais correlacionados com gestos e movimentos corporais, enquanto outras ecologias e atividades podem favorecer recursos corporificados e específicos sobre a fala, incluindo ações que são realizadas sem o uso de estruturas verbais.

As *Gestalts Multimodais Complexas* constituem-se, portanto, de usos padrões relevantes de gesto integrados estruturalmente às construções linguísticas específicas e atitudes corporais em determinados ambientes sequenciais (Mondada, 2014a). A ideia de sequência e sequencialidade na interação é essencial. Nessa perspectiva, os movimentos dos corpos e suas posições são altamente relevantes para a organização da fala e da ação, incluindo suas disposições no espaço interacional. As *Gestalts Multimodais* dispostas em um espaço e tempo constroem estruturas sintático-interacionais corporificadas, revelando dinâmicas sociointeracionais sutis que coordenam estruturas gramaticais com o espaço e os corpos presentes.

Mondada (2016) salienta que há uma pluralidade de temporalidades e sequencialidades em progresso ao mesmo tempo no design localmente emergente de um turno

de fala dentro das chamadas *Gestalts Multimodais Complexas*. Temporalidade e sequencialidade são princípios fundamentais que regem a interação social e as ações podem ser mutuamente ajustadas no tempo real, enquanto progridem em micro sequencialidades complexas. A ideia de sequencialidade não deve significar apenas um turno de fala após o outro, como se a dinâmica das trocas interacionais fossem sempre um falante fala, outro falante fala e aquele primeiro volta a falar e assim sucessivamente. A sequencialidade pode não ser organizada turno de fala após turno de fala, de modo estritamente sucessivo, mas em unidades paralelas de ação interacional, uma vez que a conduta corporificada que emerge durante o fluxo de uma interação pode responder, internacionalmente, a uma ação anterior, e se desenrolar simultaneamente com esta.

A partir de evidências empíricas dedicadas à análise de algumas estruturas sequenciais específicas, essas *Gestalts* seriam sistemáticas já que é possível descrever sua gramática praxeológica multimodal. É o caso do estudo da introdução de referentes na interação, por exemplo. A introdução de referentes como objetos físicos presentes no ambiente interacional revela uma *Gestalt* formada por: uso de estruturas dêiticas verbais e corporais, ajustes do tempo de fala ao ajustes dos corpos dos ouvintes até que eles estejam posicionados em uma situação de visibilidade dos objetos, como observaremos na análise dos excertos selecionados para esta Dissertação (*vide* Capítulo III). Assim, a sintaxe e os movimentos corporais que acompanham a construção da ação verbal durante a estruturação sintática seriam finamente organizados com *Gestalts Multimodais* emergentes e coordenadas temporalmente dentre e entre os participantes de uma determinada ação (no caso, a ação de introduzir referentes na interação, *vide* Mondada, 2014a).

As *Gestalts* são também profundamente inseridas na ecologia específica da atividade, uma vez que são ajustadas ao seu ambiente material e espacial, incluindo a forma como materializam o contexto sócio-interacional. Em suma, corpos interagindo mobilizam uma vasta gama de recursos multimodais dentro de padrões complexos e sistemáticos. Sendo assim, a análise multimodal deve realizar uma descrição verbo-visual, incluindo a língua e o corpo, tornando-se uma perspectiva integrativa e holística da concepção de multimodalidade, de ação e de cognição humana.

Para empreender uma análise, pensar em uma *Gestalt Multimodal Complexa* implica observar como enunciados, sentenças, turno de fala e unidades linguísticas são produzidos corporalmente e compreendidos em tempo real de modo situado, atentando-se para como tais

corpos se ajustam mutuamente em uma variedade de práticas, como exploram o mundo e ocupam espaços de modo coletivo e intersubjetivo.

Filiada a esta perspectiva, há uma recente, mas crescente linha de estudos dedicada a compreender os aspectos da organização multimodal da fala-em-interação envolvendo crianças com autismo a partir da identificação, descrição de análise recursos linguístico-gestuais específicos, como o riso, o gesto de apontar e o direcionamento de olhar. Apresentaremos a seguir os achados destes estudos prévios, com os quais encontramos ressonância na análise de nosso *corpus* e nos achados a que pudemos chegar nesta Dissertação de Mestrado.

1.3. Aspectos multimodais de interações envolvendo crianças com diagnóstico de TEA

Como anunciado, as análises empreendidas nesta pesquisa propõem corroborar um repertório de dados de práticas corporificadas e de descrições multimodais da fala-em-interação envolvendo crianças autistas. Nesta linha de investigação, buscamos colaborar com os estudos que têm se dedicado à investigação multimodal das interações envolvendo crianças autistas com ênfase em aspectos específicos, como os risos (Auburn e Pollock, 2013), os gestos de apontar (Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016) e os direcionamentos do olhar (Feng, 2014; Korkiakangas, 2014). Faremos uma sistematização dos achados e destacaremos de que modo lançaremos mão dessas evidências para a análise das ocorrências selecionadas no CELA, como dados a serem analisados dentro do princípio de organização e estruturação da fala-em-interação no autismo a partir de uma *Gestalt Multimodal Complexa*.

1.3.1. TEA e risos

Segundo Hudenko et al (2009), retomado por Auburn e Pollock (2013), os déficits na consciência social e capacidade responsiva impactam na habilidade de sujeitos com TEA para apreciar e produzir humor com outros interlocutores.

Humor e riso em crianças com autismo são de particular relevância porque suas dificuldades estão centradas especialmente em torno da relação com outras pessoas, no compartilhamento de convenções culturais e na compreensão dos estados emocionais, atencionais e intencionais de outros, uma vez que o debate em torno da

natureza do déficit primário no autismo ainda não está resolvido (Reddy, 2002, p. 219-220 apud Auburn e Pollock, 2013, p. 136, tradução nossa)⁴.

Como resultado de estudos comparativos sobre o riso entre sujeitos com autismo, com desenvolvimento neurotípico e com Síndrome de Down, método muito empregado como apontamos na *Seção 1.1* de capítulo, Reddy (2002, apud Auburn e Pollock, 2013) concluiu, por exemplo, que as crianças com tipo severo de TEA tendem a não prestar atenção ao riso de outras pessoas mesmo quando este lhe seja direcionado. Conclusões deste tipo acabam por inviabilizar perguntas importantes: como a atenção ao riso do outro é apreendida e investigada? E ainda, de que forma o riso ou os tipos de risos são tratados analiticamente?

Segundo Glenn (2003), o riso é um recurso sociointeracional comunicativo presente constantemente nas interações humanas e é produzido de maneira ordenada e padronizada em momentos específicos para realizar finalidades específicas de modo coordenado com a fala. Apesar disso, os estudos de Hudenko et al (2009) e Reddy (2002) afirmam que o riso produzido por crianças com autismo é concebido simplesmente como um reflexo de um estado interno relacionado a uma habilidade de compreender o humor, por exemplo, ou a intenção de riso do outro e não como um recurso interacional. Tal concepção e mesmo conclusão a respeito do riso como um evento simplificado podem levar a achados parciais sobre todos os processos envolvidos no emprego do riso ou na interpretação do riso do outro no autismo, produzindo, por consequência, evidências em uma única direção: a de que os sujeitos autistas teriam pouca habilidade para regular e participar cooperativamente de uma interação social por conta do uso deficitário deste recurso. As alterações e dificuldades tipicamente atribuídas às crianças autistas, particularmente as relacionadas à comunicação e à interação social (Wing, 1996; Roth, 2010 apud Auburn e Pollock, 2013, p. 135) implicam que a habilidade para se alinhar com o outro através da iniciativa do riso ou do riso conjunto demonstram déficits. Em contrapartida, Glenn (2003) e Auburn e Pollock (2013) observam que rir nesses termos demonstra que o destinatário é *relacionalmente potencial* (do inglês, *relationally potent*), revelando um endossamento da posição do outro que iniciou essa ação.

Segundo Auburn e Pollock (2013), as crianças com autismo severo, por exemplo, são frequentemente limitadas em suas interações, não apenas por dificuldades cognitivas e

⁴ “Humour and laughter in children with autism are of particular relevance because their difficulties centre specifically around relating to other people, sharing cultural conventions and understanding others’ emotional, attentional and intentional states, and because the debate surrounding the nature of the primary deficit in autism is still unresolved” (Reddy, 2002, p. 219–20 apud Auburn e Pollock, 2013, p. 136).

linguísticas, mas também pela falta de acesso às “ferramentas” padrões da interação social, tal como a fala.

A fala tem sido quase que entendida como sinônimo de produção verbal. Em casos em que os recursos verbais estão comprometidos, o que se considera fala nos obriga a rever a associação direta entre esta e recurso verbal. Na interação com sujeitos com autismo pode-se não ter a fala, não ter a manifestação de recursos verbais, mas ter momentos de riso. Auburn e Pollock (2013), dedicados ao riso em interações com crianças autistas, refutam assim a ideia de que o riso produzido por sujeitos autistas seja sempre uma ação associada com uma experiência interna, isto é, voltado para si ou correspondente a algum estado cognitivo de compreensão do humor. Consideramos assim a interação em uma perspectiva multimodal a partir de autores centrais como Streeck (2002); Clarke e Wilkinson (2009); Auburn e Pollock (2013), cujos estudos demonstram que é possível investigar o riso relacionado ao posicionamento preciso e sistemático de sons e produções verbais não convencionais (traduzido do inglês, *nonspeech sounds*) e aos gestos no curso dos turnos de fala, mesmo que a linguagem verbal e outros movimentos corporais sejam limitados.

Auburn e Pollock (2013) salientam, então, a importância de se atentar para o engajamento multimodal por parte das crianças com TEA em interação com outros. Eles defendem que é preciso investigar os tipos e a frequência do riso não apenas do ponto de vista quantitativo, mas também os aspectos não-verbais e outros componentes conversacionais que podem estar sistematicamente envolvidos na sua produção como uma parte da ação de sorrir/rir que está em curso, levando em consideração o ambiente sequencial no qual o riso é produzido.

Em seus achados, Auburn e Pollock (2013) identificaram um padrão através do qual as crianças autistas riem ou sorriem em combinação com o direcionamento de olhar para modular ou condicionar uma ação de forma a constituí-la como potencialmente risível.

Existem práticas observáveis e sistemáticas que constituem essas tentativas [de iniciar momentos risíveis] que compreendem unidades de riso, olhar e sorriso. Esses componentes são habituais e precisamente alocados na interação e reconhecidos pelos co-participantes como movimentos para constituir o momento como risível (Auburn e Pollock, 2013, p. 158, tradução nossa)⁵.

⁵ “There are observable and systematic practices which constitute these attempts comprising laughter particles, gaze, and smiling. These components are skilfully and precisely placed in the interaction and are recognizable by coparticipants as moves to constitute the moment as laughable” (Auburn e Pollock, 2013, p. 158).

Este tipo de achado também se faz presente nos excertos do CELA selecionados para análise nesta Dissertação, no qual constatamos que o riso pode ser um recurso de engajamento interacional de um indivíduo autista (*vide* Capítulo III – análises dos *Excertos 02 (CELA09_2015_T)* e *04 (CELA04_2014_parte1_T)*).

Deste modo, o riso é realizado conjuntamente e não dependeria somente das competências de uma das partes envolvidas. As competências atribuídas ao sujeito com autismo devem ser localmente ocasionadas e constituídas por meio da organização sequencial da interação envolvendo o uso desse recurso sociocomunicativo.

Na análise (*vide* Capítulo III), observaremos como o riso compartilhado é produzido de maneira ordenada e padronizada em determinados momentos com a finalidade de realizar ações específicas interacionalmente pelos sujeitos comunicantes engajados no projeto de construção de sentido com os sujeitos interpretantes.

1.3.2. TEA e gestos de apontar

Como indicador importante da capacidade de construir atenção conjunta está o gesto de apontar. A habilidade para seguir gestos de apontar, por exemplo, é um dos componentes chaves de muitos protocolos internacionais para avaliação do TEA, tais como *ESCS – Early Social Communication Scales* e *ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule*. O TEA, como já definimos, é uma condição caracterizada pelas alterações e déficits na comunicação e interação social e por este motivo crianças autistas têm dificuldades no estabelecimento da construção da atenção conjunta (American Psychiatric Association, 2013; Meindl e Conella-Melane, 2011).

As crianças com TEA têm dificuldades em responder tentativas de atenção conjunta e, notavelmente, em seguir gestos de apontar dos seus co-participantes (Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016). Crianças neurotípicas, por exemplo, apresentam o desenvolvimento da capacidade de iniciar ou responder a tentativas de atenção conjunta entre 8 e 15 meses de idade (Bakeman e Adanson, 1984; Jones, Carr e Feely, 2006 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016).

Pesquisadoras como Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä (2016) têm procurado entender melhor, a partir, sobretudo, dos gestos de apontar, como algumas atividades que requerem a atenção conjunta, sua construção, estabelecimento ou manutenção acontecem ou

não, como, por exemplo, a coordenação da atenção do outro para um objeto de interesse mútuo (Bakerman e Adanson, 1984 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016) ou especificamente o compartilhar conhecimento ou informações sobre um mesmo assunto ou interesse (Hobson, 2005; Tomasello, 1995 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016).

Categoricamente falando, há dois tipos canônicos de gestos de apontar que têm servido aos estudos mais tradicionais sobre a habilidade ou não do gesto de apontar e sua correlação com a construção da atenção conjunta: a) o gesto declarativo e b) o imperativo (Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016). O gesto declarativo ocorre quando o referente está fora da visão da criança e o co-participante compartilha uma visão ou objeto a partir da indicação com o gesto de apontar. Já o imperativo ocorre quando o referente está próximo da criança e longe da pessoa que aponta pedindo o objeto. As crianças autistas têm dificuldades significativas com gestos declarativos usados justamente com propósitos sociais e interacionais, o que pode sustentar mais amplamente os déficits apresentados em interação social.

Na análise dos dados do CELA, destacamos os gestos de mão utilizados especificamente por Luiza em sincronia ou coordenados com a sua atividade de fala. Essas *Gestalt Multimodais* recorrentes no repertório comunicativo deste sujeito revelam uma variabilidade significativa e funcional dos gestos utilizados ora com a função de apontar ou tocar em seu co-participante, ao qual está endereçando sua fala; ora para selecionar o referente (elemento do mundo extralinguístico, real ou imaginário, ao qual remete o signo linguístico, num determinado contexto sociocultural e de discurso); ou mesmo para reforçar um desejo (*quero: acena com o polegar; não quero: lança a mão no ar*).

Há uma considerável literatura produzida no campo da psicologia da linguagem que sugere que gesto e fala co-ocorrentes forneçam um índice para o processamento mental. Apesar disso, Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä (2016) consideram que essa abordagem se mostraria limitada ao que se refere a uma descrição dos gestos. As pesquisas psicológicas sobre os gestos, por exemplo, raramente têm investigado, segundo as autoras, os aspectos dinâmicos e contextuais de seu uso. O interesse principal desses estudos tem sido pela forma física e suas funções em relação à fala do locutor (Kendon, 1972, 1980, 2004 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016). Em um viés linguístico-interacional, pesquisas recentes vêm considerando cada vez mais o contexto interacional do uso do gesto e os papéis

que desempenham para os participantes (Streeck, 1993, p. 279 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016), independentemente da sua forma física (Clifford e Disanayake, 2009; Dickerson, Stribling e Rae, 2007; Maestro et al., 2005 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016). Esta é uma chamada abordagem ecológica do gesto que considera mais importante seu uso em contexto situado do que sua forma. A função de apontar, por exemplo, poderia ser exercida com o olhar. Para nossas análises, adotaremos essa perspectiva ecológica dos gestos que, para os fins analíticos, interessa-se menos por suas tipologias e formas e mais por sua função na interação (Streeck, 2010; Goodwin, 2014).

Uma perspectiva ecológica dos gestos afirma que se concentrar em gestos ou tipos de gestos fora das interações pode limitar gravemente a nossa compreensão das ações de gesticulação como uma atividade socialmente situada.

Examinando gestos como ferramentas comunicativas que as pessoas utilizam em interação em vez de “janelas” excessivamente simplificadas vislumbradas dentro do cérebro, podemos observar que “o que importa” é sempre dependente do contexto de ocorrência de um gesto, isto é, “o que importa” depende não apenas da colocação de um gesto no fluxo de conversa, mas também de quem o executa, quem está por perto para ver, onde estão, em que tipo de atividades estão envolvidos, quais tipos de coisas estão em torno para auxiliar a dar forma ao gesto e um número infinito de outras contingências (Murphy, 2003, p. 30 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016, tradução nossa)⁶.

Desta forma, os detalhes de interações em ocorrências naturais são importantes para a compreensão até mesmo de uma atividade aparentemente simples, mas muito variável, como apontar. A concepção e mesmo análise dos tipos de gestos e não das várias formas como estes são usados pode simplificar a complexidade semiótica, a diversidade estrutural e a sua natureza socialmente orientada. Nesse sentido, se houver uma possível correlação entre gestos de apontar e atenção conjunta seria preciso observar as sequências de atenção conjunta e de que maneiras os gestos de todos os tipos são utilizados para o seu estabelecimento (Zimmerman, 2007 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016).

Também Goodwin (2014 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016) pontua que os gestos aparentemente simples de apontar nem sempre têm um significado transparente e um gesto particular pode ter uma variedade de diferentes potenciais, já que nem sempre os

⁶ “Examining gestures as communicative tools that people use in interaction, rather than as overly simplified “windows” affording a glimpse inside the brain, we can see that “what matters” is always dependent on the context of a gesture’s occurrence, that is to say, “what matters” depends not only on a gesture’s placement in the stream of talk, but also on who performs it, who is around to see it, where they are, what types of activities they are involved in, what sorts of things are around to help shape the gesture, and an infinite number of other possible contingencies” (Murphy, 2003, p. 30 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016).

gestos de apontar são projetados para serem seguidos pelo outro (Schegloff, 1984 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016). Além disso, os falantes utilizam movimentos inteiros do corpo e direcionamento do olhar, inclinando-se o corpo inteiro, por exemplo, com gesto de apontar, para realizar o trabalho referencial, base da construção da atenção conjunta voltada para um assunto, tópico conversacional ou mesmo objeto no ambiente. O empreendimento analítico e metodológico para relacionar as ocorrências dos gestos de apontar e atividades de construção de atenção conjunta por crianças autistas a partir de um *corpus* de interações naturalísticas pode ser resumido por meio da seguinte pergunta: *Como os gestos dos co-participantes que acompanham perguntas e instruções podem induzir as crianças a produzir uma ação interacionalmente responsiva?*

Segundo as autoras, os gestos de apontar presentes em interações com sujeitos com TEA podem ser indicadores importantes que permitem ajudar a compreender por que em certos momentos a construção da atenção conjunta tem êxito e em outros momentos não. Ademais, é interessante salientar que há várias maneiras de apontar, utilizando-se, por exemplo, o dedo indicador (forma canônica), a mão aberta, a cabeça ou os olhos (Goodwin, 2003, Kendon, 2004 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016). Isto é, distintas configurações de apontar que executam também diferentes ações na interação.

Conforme afirmam Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, (2016), a atenção conjunta é ocasionalmente facilitada quando utilizamos coocorrentemente a fala e o alinhamento da postura corporal. Os gestos de apontar possuem implicações sequenciais específicas além do mero compartilhamento da atenção e podem induzir a resposta das crianças sem nenhum uso do acompanhamento da fala (Berger e Rae, 2012 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016).

Segundo Dickerson et al (2007 apud Dindar, Korkiakangas, Laiataia e Kärnä, 2016), o posicionamento sequencial dessas ações, ou seja, onde exatamente na cadeia da fala ou no curso da interação eles emergem, deveria ser considerado a chave para o entendimento de sua relevância interacional. Os gestos de apontar podem se parecer em termos de forma, porém seu posicionamento na sequência da interação e sua íntima co-relação linguístico-gestual, que inclusive pode fazer um gesto ocorrer sem a fala, criam situações complexas a serem analisadas, como observaremos na análise dos excertos selecionados (*vide* Capítulo III).

Novos tipos de competências podem ser identificados em interações naturalísticas quando as crianças demonstram um entendimento da natureza sequencialmente implicada dos gestos e de outras ações. Desse modo, mesmo em momentos em que as respostas que dão possam parecer inadequadas de um ponto de vista comunicativo, elas podem ocorrer em pontos sequencialmente relevantes para a interação; o que indicaria uma adequação em termos de estrutura sintático-interacional.

Nas análises empreendidas, constatamos que os gestos empregados por Luiza são utilizados tanto para fins comunicativos quanto para regular a interação. Ela comunica através do uso de gestos, da alternância de olhar, das vocalizações e de outros atos não-verbais, sendo capaz de indicar e coordenar a atenção entre o eu e o outro em distintas ocasiões interativas.

1.3.3. TEA e direcionamento de olhar

Os contatos e as respostas visuais são recursos não-verbais importantes para a comunicação social humana e a maior parte dos indivíduos com TEA tem dificuldades em regulá-los, segundo autores dedicados a entender o padrão do comportamento visual (Feng, 2014; Korkiakangas, 2014).

Na interação social humana, os comportamentos faciais não-verbais (por exemplo, expressões faciais, direcionamento do olhar e orientação da posição da cabeça etc.) transmitem informações importantes entre os indivíduos. Por exemplo, durante uma conversa interativa, os pares podem regular suas atividades faciais e orientar as direções ativamente para indicar seus interesses ou tédio. No entanto, a maioria dos indivíduos com TEA mostra falta de exploração e entendimento dessas pistas para se comunicar com os outros. Esses fatores limitantes tornam-se dificuldades cruciais para os indivíduos com TEA para ilustrar suas emoções, sentimentos e também interagir com outros seres humanos (FENG, 2014, p. 1-2, tradução nossa)⁷.

Nesse sentido, Farah et al., (2009 apud Lima e Rehberg, 2016) afirmam que “a baixa frequência de contato visual realizada por indivíduos com TEA faz com que eles percam as informações gestuais oriundas de seus interlocutores, prejudicando também a aquisição e o desenvolvimento de habilidades pragmáticas e sociais da linguagem” (op. cit. p. 62). Entretanto, apesar dos déficits nos aspectos sociocomunicativos, esses indivíduos se valem de

⁷ “In social human interaction, non-verbal facial behaviors (e.g. facial expressions, gaze direction, and head pose orientation, etc.) convey important information between individuals. For instance, during an interactive conversation, the peer may regulate their facial activities and gaze directions actively to indicate the interests or boredom. However, the majority of individuals with ASD show the lack of exploiting and understanding these cues to communicate with others. These limiting factors have made crucial difficulties for individuals with ASD to illustrate their emotions, feelings and also interact with other human beings” (FENG, 2014, p. 1-2).

ações corporificadas para indicar aos seus interlocutores a sua intencionalidade durante a fala-em-interação.

Feng (2014) acrescenta assim que os indivíduos com autismo podem ter dificuldade em vários tipos de comportamento social, tais como a dificuldade de iniciar-se em interações (traduzido do inglês, *self-initiated interactions*), demonstrar intenção e realizar a ação verbal antes de executá-la; dificuldade em permitir a atividade de troca de turno com seus participantes e em esperar por respostas depois de dizer ou fazer algo; dificuldade em reconhecer e demonstrar suas emoções através de ações faciais e atenção a partir do olhar conjunto (do inglês, *joint/eye-gaze attention*). Segundo Feng (2004), a mudança de direção ocular prejudica a captação de informações subjetivas transmitidas pelo olhar e pelas expressões faciais, sendo, portanto, a falta de concentração contínua em um mesmo objeto uma das maiores deficiências dos indivíduos com TEA.

Por meio da direção do olhar e da orientação do corpo é que o observador saberá a natureza da atenção do indivíduo. A postura adotada e como as pessoas orientam seus corpos e estabelecem a distância entre seus interlocutores indicarão qual o grau de intimidade ou a natureza das suas intenções ou atitudes. A forma como os objetos estão sendo manipulados no ambiente, modificados ou rearranjados é indispensável para se compreender a relação de interesse do indivíduo para com os objetos. Todas essas gestualidades servem para informar e auxiliar na construção da interação face a face (Lima e Rehberg, 2016, p. 62).

Para Butterworth e Jarret (1991 apud Bosa, 2002) “o olhar é uma dimensão especial do comportamento social”, e através dele indicamos o interesse e a atenção para um observador, já que é na atenção conjunta que a criança, por exemplo, utiliza o olhar para seguir a direção do olhar do seu interlocutor ou para alternar entre uma pessoa e um objeto de interesse.

Feng (2014), da área das Ciências Cognitivas mais filiada à Engenharia da Computação, afirma que diversos estudos vêm demonstrando que os indivíduos com autismo estariam mais interessados em interagir com máquinas (exemplos: computadores, *tablets*, robôs etc.) do que com humanos. Em seus estudos, o pesquisador analisa a importância do olhar na condição autista a partir de interações de humanos com robô. O intuito do estudo de Feng é corroborar os resultados experimentais para criar soluções alternativas e facilitar as formas de intervenção terapêutica no autismo e as habilidades sociais, tais como a comunicação verbal, a atenção conjunta e visual e o reconhecimento/imitação de expressões faciais.

As dificuldades de coordenar atitudes interpessoais envolvendo linguagem verbal e não-verbal interferem diretamente nas alterações presentes nas habilidades de atenção conjunta e na expressão de afeto (Hobson, 1993 apud Andrade, 2017). Para crianças autistas, como mostra Andrade (2017) e como encontramos inclusive presente no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5) sobre o autismo (American Psychiatric Association, 2013) é mais simples engajar-se com animais, brinquedos ou aparelhos eletrônicos do que com humanos; como teriam também demonstrado os achados de Feng (2014). Nessas situações as crianças demonstrariam mais interesse e, conseqüentemente, interagiriam melhor.

A regulação do direcionamento do olhar tem efeitos importantes e influências na linguagem e na informação verbal. Feng (2014) pontua que “compreender e utilizar a atenção conjunta (ou seja, conduzir o olhar, em troca com o interlocutor, para um terceiro elemento ou objeto) é um dos déficits cruciais de indivíduos com autismo” (op. cit. p. 20). A atenção conjunta aqui é referida como uma ação não-verbal importante para transferir o foco de um indivíduo para outro elemento, usando fixações de olhar ou o gesto de apontar acompanhado da indicação de cabeça.

A interação triádica, isto é, a atenção conjunta direcionada a uma terceira parte/elemento ou objeto, é um dos déficits cruciais em indivíduos com TEA, como apontamos acima, que estaria relacionado não apenas ao gesto de apontar, mas também à visão e aos direcionamentos de olhar. Frequentemente quando um interlocutor aponta para um objeto, por exemplo, crianças com autismo tendem a olhar para o dedo desta pessoa e não direcionar o olhar para o objeto apontado, ou seja, para o referente (FENG, 2014, p. 20). Assim, como dito anteriormente, a insuficiência de comunicação pelo olhar é um tipo de disfunção considerado como um sintoma do TEA, mas sua compreensão em termos de variedade de tipos de direcionamento do olhar, incluindo suas funcionalidades, estudados em seus contextos naturais e situados de emergência, pode oferecer resultados interessantes se descritos e analisados a partir de uma perspectiva sociointeracional.

Como reconhece Korkiakangas (2014), cujo estudo focou no uso interacional do direcionamento do olhar em crianças com TEA, as deficiências mais conhecidas e descritas sobre o direcionamento de olhar em crianças com autismo foram exploradas principalmente através de métodos experimentais. Embora essas pesquisas acabem notificando as dificuldades com o direcionamento do olhar com relação à coordenação de ações com o outro,

ainda há uma carência sobre os usos do olhar nas interações cotidianas e mais naturalísticas. O estudo de Korkiakangas (2014) procurou contribuir para a descrição e a análise dos direcionamentos de olhar em crianças autistas na interação social. Através da análise dos registros em vídeo de três crianças com diagnóstico de autismo em interações com seus familiares, a autora identificou dois ambientes interacionais em que algumas crianças com autismo apresentavam competência relacionada ao direcionamento de olhar na interação com os co-participantes: (1) quando a criança inicia uma ação com o outro; (2) quando responde a uma ação do outro.

Nos excertos analisados nesta Dissertação, notamos que Luiza mobiliza o direcionamento de olhar e torso, além do uso do toque e da troca de olhar para estabelecer a atenção conjunta com seus participantes em interações triádicas, das quais ela seleciona o referente sobre o qual predizará algo. Assim, como observa Mondada (2016), a referência é iniciada por Luiza por meio de recursos multimodais e é mantida até que os participantes realizem adequadamente o olhar, a atenção conjunta e o alinhamento corporal, segundo suas intenções pragmáticas.

Portanto, a orientação corporal de Luiza, o engajamento em trocas de olhares e a atenção dada para o arranjo corporal dos demais interlocutores são elementos pertinentes das interações em que ela participa, mesmo quando não há, em determinados momentos, a ocorrência de fala nos encontros interacionais.

1.4. Síntese dos achados linguístico-gestuais a partir dos estudos que investigaram os aspectos multimodais de interações envolvendo crianças com TEA

Neste capítulo de fundamentação teórica, desenvolvemos alguns eixos centrais que guiarão nossa exploração e análise do *corpus* audiovisual desta Dissertação composta de interações envolvendo uma criança com TEA. De forma resumida, esses eixos centrais são:

- a) uma perspectiva multimodal de integração de recursos gestuais, linguísticos e materiais mobilizados pelos participantes autistas e não autistas durante suas interações;
- b) a fundamentação da análise dos dados no conceito de *Gestalt Multimodal Complexa*, o qual prevê que alguns padrões de usos verbais e gestuais na

organização sintática, semântica e interacional podem ser identificados e descritos; e

- c) a atenção principal dada a análise de recursos interacionais não verbais tais como risos, gestos de apontar e direcionamento de olhar presentes em locais específicos da organização em termos de turnos de fala e ações da interação.

Apresentamos abaixo uma tabela com uma sistematização dos achados da literatura apresentada a partir da revisão bibliográfica de interesse mais específico deste estudo (isto é, das pesquisas que investigaram os aspectos multimodais de interações envolvendo crianças com autismo), os quais nos auxiliarão para descrição e análise dos excertos selecionados. O quadro está dividido do seguinte modo: (1) referência bibliográfica (fonte); (2) contexto situacional de geração dos dados (naturalístico ou experimental) e metodologia empregada no estudo; (3) características dos sujeitos participantes; (4) características da linguagem ou da comunicação de crianças autistas investigadas na pesquisa e (5) os achados, os quais serão cotejados, ao final da Dissertação, com os achados a que pudemos chegar com nossas análises das interações das quais participa Luiza. Após a análise dos excertos selecionados apresentaremos uma segunda tabela referente aos achados encontrados nesta pesquisa com o fim de ilustrar mais claramente as contribuições deste estudo às pesquisas já existentes.

Tabela 1: Descrições linguístico-gestuais no autismo

REFERÊNCIA	CONTEXTO SITUACIONAL E METODOLOGIA EMPREGADA	SUJEITOS PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS INVESTIGADAS	ACHADOS
“Laughter and Competence: Children with Severe Autism Using Laughter to Joke and Tease” (Auburn e Pollock, 2013).	Institucional (comunidade escolar) e não-institucional (ambiente domiciliar). Contexto naturalístico de geração de dados.	Dez crianças de 4 a 11 anos diagnosticadas com autismo severo.	1. Observação de como crianças com diagnóstico severo de TEA conduzem suas participações em interações envolvendo o riso engajando-se com seus pais, professores e terapeutas; 2. Descrição de qual o papel da ação afiliativa no riso (ora compartilhado, ora não) em interação.	O não-verbal e outros componentes conversacionais estão sistematicamente envolvidos na produção do riso como uma parte da ação em curso; Há um padrão através do qual as crianças riem e sorriem em combinação com o direcionamento de olhar para modular ou condicionar uma ação em curso de forma a constitui-la potencialmente como risível; Apesar de diagnosticado com autismo severo o sujeito, através do desenvolvimento de uma sequência sistemática de ações multimodais, convida ao riso e, portanto, projeta afiliação.
“Facilitating joint attention with silent pointing in interaction involving children with autism spectrum disorder” (Dindar, Korkiakangas, Laitaia e Kärnä, 2016).	Institucional (escola). Os pesquisadores consideram especificamente momentos em que os gestos de apontar ocasionalmente tornam-se um problema para educadores e crianças. A análise centra-se principalmente em 2 casos em que: 1. a interpretação da fala e gesto co-	2 meninos diagnosticados com autismo (“Antti”, 13 anos e 2 meses, e “Otto”, 8 anos), 1 professora (“Kirsi”) e 2 assistentes de alunos com necessidades especiais (“Helena” e “Niina”). Os sujeitos com TEA foram selecionados devido às suas dificuldades de interação ou atenção extremamente	1. Objetivo geral: como os gestos de apontar são usados em interações com crianças com TEA. 2. Como os gestos de apontar são projetados e qual trabalho interacional detalhado as crianças com TEA conseguem realizar, uma vez que esses sujeitos têm dificuldades em responder tentativas de atenção conjunta e notavelmente em seguir, especificamente, gestos	Os gestos de apontar podem ter múltiplos candidatos referentes (Goodwin, 2014) e, por esse motivo, sua interpretação pode tornar-se complexa; A mudança de estratégia pode levar o co-participante a engajar-se como falante

	<p>ocorrentes envolvendo alguma ambiguidade; 2. o gesto de apontar não é produzido de forma saliente para a criança.</p> <p>Contexto naturalístico de geração de dados.</p>	graves.	<p>de apontar.</p> <p>3. Como os educadores projetam seu uso de gesto de apontar em interações envolvendo crianças em idade escolar diagnosticadas com TEA ou com características autistas.</p> <p>4. Mais especificamente em relação às interações com crianças com TEA: como os gestos dos co-participantes que acompanham perguntas e instruções podem induzir as crianças a produzir uma ação responsiva. Isto é, como um gesto mapeia as ações em curso ou as referências dêiticas e a forma como são destacados os movimentos do corpo.</p>	<p>competente na interação, por exemplo: reprojetoando o gesto de modo mais visível e acessível, com o intuito de trazer o referente para o foco compartilhado de atenção;</p> <p>Os gestos de apontar podem se parecer em termos de forma, porém seu posicionamento com uma variedade da fala cria situações complexas quando a fala e o gesto co-ocorrem;</p> <p>Os detalhes das interações em ocorrências naturais são importantes para a compreensão, até mesmo de uma atividade aparentemente simples como apontar.</p>
"Studying Eye Gaze of Children with Autism Spectrum Disorders in Interaction with a Social Robot", (Feng, 2014).	<p>Institucional (universidade).</p> <p>Contexto experimental de geração de dados (laboratório).</p>	Foram recrutados 21 pessoas (14 indivíduos com TEA e 7 sujeitos neurotípicos) com idades entre 7 e 17 anos para interagir com o robô NAO.	Analisar a importância do olhar na condição autista a partir de interações de humanos com robô.	Os resultados experimentais mostraram que a personalização da interação humano-robô poderia melhorar as habilidades sociais de crianças com TEA, pois os indivíduos com autismo demonstram mais interesse em interagir com máquinas (exemplos: computadores, <i>tablets</i> , robôs etc.) do que com humanos.
"Linguagem no autismo: a multimodalidade no contexto escolar",	Institucional (comunidade escolar).	Estudo de caso de uma criança do sexo masculino com 5 anos de idade e	Analisar a utilização dos recursos multimodais por uma criança autista em cenas	Apesar de não possuir a capacidade de se comunicar

(Andrade, 2017).	Contexto naturalístico de geração de dados.	com diagnóstico de TEA observada por um período de 4 meses dentro das interações estabelecidas no contexto escolar (na sala de aula e fora dela).	de atenção conjunta ocorridas em contexto escolar, considerando-se as suas limitações quanto aos aspectos comunicativos, de aprendizagem e interação social.	verbalmente, a criança utilizou-se da multimodalidade para estabelecer a interação com seus parceiros. Os recursos multimodais como olhar e gestos tornam-se o principal meio de comunicação para a criança, fundamentais para iniciar e manter as interações.
------------------	---	---	--	--

No próximo capítulo, apresentaremos o empreendimento metodológico desta pesquisa para a composição e tratamento do *Corpus para Estudo da Linguagem no Autismo* (CELA).

CAPÍTULO II

EMPREENDIMENTO METODOLÓGICO: CONSTRUÇÃO DO CELA E SELEÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos os elementos metodológico-analíticos de construção, tratamento e exploração do *Corpus para Estudo da Linguagem no Autismo* (doravante CELA). Os registros audiovisuais de interações familiares envolvendo uma criança com diagnóstico de TEA compõem o CELA⁸ e foram realizados pela pesquisadora Caroline Cots (2014, 2015) durante sua pesquisa de Iniciação Científica intitulada *A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny. Onde a linguagem se ausenta, o que há?*⁹. O objetivo principal dessa pesquisa era analisar como Luiza (pseudônimo do sujeito participante da pesquisa com diagnóstico de autismo) produzia sentidos e significados em suas interações com ou sem o uso da linguagem verbal.

Nesta Dissertação de Mestrado, compomos uma coleção de dados a partir de 6 (seis) excertos com o intuito de investigar os recursos multimodais (fala, gestos, objetos, movimentos corporais) mobilizados por Luiza e pelos interlocutores que fazem parte de suas rotinas cotidianas durante os processos de construção conjunta de ações em situações conversacionais.

A seguir, descreveremos mais detalhadamente a construção do CELA e, logo depois, o tratamento metodológico empregado para seleção da coleção de dados que compõem esta pesquisa.

2.1. Geração de dados: aspectos práticos e metodológicos da composição do corpus audiovisual CELA

Para registro das situações interativas das quais Luiza participa foi adotado o método de instalação de uma câmera fixa em locais de interações junto a familiares que fazem parte

⁸ A pesquisa obteve financiamento PIBIC/CNPq de 08/2014 a 05/2015, FAPESP de 06/2015 a 12/2015 e CAPES de 01/2018 a 08/2018.

⁹ COTS, C. P. A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny. Onde a linguagem se ausenta, o que há?. In: **Relatório Final de Pesquisa**. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Pesquisa Fapesp. 14/15206-6, São Paulo.

de suas rotinas cotidianas. O CELA (Processo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo, no. CAAE: 40889115.5.0000.5505. CEP: 0052/2015 e 1172/2016) tem aproximadamente 6 (seis) horas de gravações audiovisuais selecionadas para tratamento e transcrição de um total de registros audiovisuais de aproximadamente 60 (sessenta) horas de filmagens. Para compor o corpus de estudo desta Dissertação, selecionamos 06 (seis) excertos sob os seguintes critérios: qualidade dos registros audiovisuais; aprovação dos participantes para a exibição visual das filmagens após uma primeira visualização conjunta; viabilidade para a realização de transcrições e análises multimodais. Em *Anexo* encontram-se o *Termo de Consentimento Esclarecido* e o *Termo de Autorização para registro e exploração de dados de vídeo*.

Durante as filmagens o ângulo da câmera procurou privilegiar posições que contemplassem focos mais abertos, capazes de registrar a interação como um todo e não exclusivamente Luiza. Os registros de situações naturais espontâneas relativos às interações das quais participa Luiza foram realizados entre maio de 2014 e outubro de 2015, período em que a criança tinha de 10 anos e 10 meses a 12 anos e 03 meses de idade. Para compor um *corpus* dessas interações mais próximas de uma espontaneidade, nenhum teste ou tarefa foi solicitado aos participantes.

As gravações em vídeo foram escolhidas como forma de geração dos dados, pois conseguem captar os recursos multimodais presentes nas interações. Conforme Cruz (2017a), uma análise multimodal requer, antes de tudo, a possibilidade de termos registros em vídeos das interações, pois se tornam lugares de preservação de elementos e detalhes importantes da organização da interação ao mesmo tempo em que configura os fenômenos de análise (Mondada, 2008, 2012 apud Cruz, 2017a).

2.2. A modalidade de pesquisa “estudo de caso”

O estudo de caso que buscamos realizar nesta pesquisa pode ser classificado, nos termos de Ventura (2007), como intrínseco ou particular, uma vez que procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos inerentes. Sendo assim, este estudo de caso envolvendo uma criança com diagnóstico de autismo visa investigar uma unidade delimitada e contextualizada, oferecendo a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado. Embora os registros

realizados datem de maio de 2014 e outubro de 2015, não há uma perspectiva longitudinal que organize nossas análises.

Ventura (2007) ressalta que na modalidade de pesquisa “estudo de caso”, o pesquisador pode ficar profundamente envolvido na investigação podendo levar a equívocos subjetivos. Para prevenir esse tipo de problemática é preciso elaborar um plano de estudo de caso e de análise minuciosamente levando em consideração as limitações dos dados obtidos. Assim, os seguintes passos devem ser seguidos: 1. delimitação da unidade-caso; 2. coleta de dados; 3. seleção, análise e interpretação dos dados; 4. elaboração de relatório.

Para os estudos de caso naturalísticos ou que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as características consideradas fundamentais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade e fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo (VENTURA, 2007, p. 384).

O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de pesquisa definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Segundo Ventura (2007), "o que torna exemplar um estudo de caso é ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente" (p. 385). Consideramos que as interações entre Luiza e seus familiares é um estudo de caso, mas que “caso” aqui talvez não seja o de uma criança autista. O termo refere-se ou está delimitado nesse estudo por situações interativas cotidianas de Luiza com familiares. Assim, tudo o que delimita tal situação e o perfil interacional não apenas de Luiza, mas de seus familiares, são importantes. O estudo de caso parece aplicar-se de forma adequada aos estudos sobre interações no autismo, pois o TEA afeta de forma muito variada os sujeitos, como expomos no *Capítulo I*.

Por fim, é importante salientar que, por se enquadrar no modelo de estudo de caso, as descrições, os resultados e as considerações apontados nesta pesquisa não podem ser generalizados para o quadro de TEA, mas podem oferecer uma descrição de como acontecem tais interações aqui analisadas, em seus contextos específicos de ocorrência, com sujeitos específicos, com um tipo de autismo específico de Luiza e com a forma como seus familiares e ela interagem de forma situada. A aplicação da metodologia de tratar os dados interacionais

naturais pode eventualmente mobilizar interlocuções com estudos sobre a linguagem e a interação no autismo produzidos a partir de outras metodologias.

Outro elemento que favorece a escolha por um estudo de caso é o próprio repertório de descrições da articulação entre recursos multimodais (verbais e não-verbais) que tal estudo pode gerar. Esse repertório pode futuramente ser cotejado: a) com as descrições feitas em contextos variados, com intuito de ampliar as descrições de padrões multimodais de linguagem em uso; ou, ainda, b) com as descrições de alterações e características do autismo realizadas sob distintas perspectivas.

2.3. Informações a respeito do histórico social, familiar e clínico do sujeito de pesquisa

A escolha do sujeito participante para composição do CELA se deu, conforme observa Cots (2014), devido ao acesso que esta pesquisadora tinha à rotina e ao cotidiano de Luiza. A pesquisadora pôde observar as interações da criança diagnosticada com TEA de forma não invasiva, configurando-se então como participante e observadora das situações interativas.

Diagnóstico: de acordo com relatos da mãe, até os 2 anos Luiza ainda não tinha emitido nenhuma palavra, não engatinhava, pouco se interessava pelos objetos ao seu redor e chorava constantemente. Esses foram os motivos que a levou a procurar ajuda médica. Após acompanhamento clínico, exames e observação, Luiza foi diagnosticada com TEA aos 4 anos no Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas, em São Paulo.

Características linguístico-interacionais observadas durante os registros audiovisuais: após a visualização dos registros do CELA, pudemos notar que o repertório lexical de Luiza é restrito e composto em sua maioria por nomes e verbos, contudo, ela também recorre a recursos corporais, como gestos de mão, movimentos corporais e direcionamentos de olhar e torso para participar ativamente das interações familiares.

Escolarização: desde os 4 anos frequentava regularmente escola especial, na qual teve a possibilidade de interagir com crianças também diagnosticadas com TEA que apresentam um quadro de desenvolvimento próximo ao apresentado por ela. De acordo com relato dos familiares, apresenta uma boa inserção no espaço escolar-institucional e um bom relacionamento interpessoal. Na escola, utilizava a comunicação por troca de figuras (PECS) para interagir com professores e profissionais. Ainda não é alfabetizada.

Acompanhamento clínico-terapêutico: passou por acompanhamento fonoaudiólogo dos 4 aos 6 anos. Desde o diagnóstico, passa por acompanhamento psiquiátrico a cada 3 meses no Hospital das Clínicas (São Paulo) e, desde os 9 anos, acompanhamento psicopedagógico particular, de duas a três vezes por semana para a alfabetização. Também passou por acompanhamento com Terapeutas Ocupacionais e Músico-terapeutas.

Outras atividades familiares pertinentes para o desenvolvimento sociointeracional de Luiza: a família costumava viajar bastante, o que possibilitou o contato de Luiza com outros espaços e organizações sociais e a interação com pessoas que não faziam parte do seu cotidiano. (COTS, p. 66-67, 2018).

2.4. Informações sobre a convivência de Luiza com os familiares participantes das interações registradas

Além de Luiza, principal sujeito participante da pesquisa, os dados gerados contam com a participação de alguns de seus familiares que fazem parte de suas rotinas cotidianas, cujos pseudônimos são: Cris (mãe; entre 51 e 52 anos no período de registro), Nara (avó materna; entre 75 e 76 anos), Clara (irmã, entre 24 e 25 anos) e Gustavo (sobrinho; entre 06 e 07 anos). Seguem abaixo uma breve descrição do perfil sociointeracional dos familiares de Luiza, extraído do trabalho de pesquisa de Mestrado de Cots (2018).

Clara (irmã) – de acordo com relato da própria, ela e Luiza sempre foram muito apegadas. Logo que engravidou, Clara deu um boneco para Luiza acostumar-se com a vinda do bebê (antes Luiza não se interessava por bonecas) e constantemente Clara lhe dizia: “logo um bebê parecido com o seu (o boneco) sairá da minha barriga. Você vai me ajudar a cuidar dele?” Após o nascimento, Luiza observava sua irmã e seu sobrinho na rotina diária do bebê (seu sobrinho), como: vestir o bebê, pôr para dormir e alimentá-lo; e participava com pequenas ajudas, como: pegar os utensílios usados na troca de fralda e pôr-lhe coberta. Luiza também costumava reproduzir esses momentos de cuidado com o bebê em brincadeiras com seu boneco, nomeado pela própria de “baby queque”.

Gustavo (sobrinho) - convive desde que nasceu com Luiza. De acordo com relato dos familiares, os dois são bem próximos. O primeiro nome próprio que Luiza disse foi o dele (Gu), quando este ainda nem tinha nascido. Os familiares acreditam que a participação nas atividades diárias do sobrinho e as brincadeiras conjuntas entre os dois colaboraram para uma melhora significativa no desenvolvimento e da socialização de Luiza. Nessas atividades conjuntas, ela aprendeu a cuidar de si (vestir-se, abotoar roupas e pôr sapato), abrir embalagens de doces e comidas e pegar objetos solicitados pelo sobrinho, como brinquedos, por exemplo.

Cris (mãe) - de acordo com relatos da própria, sempre buscou incentivar o desenvolvimento da autonomia de Luiza, principalmente em tarefas diárias. A princípio acompanhava Luiza em atividades como vestir-se, pôr no copo e beber líquidos, usar talheres para comer até Luiza aprender a realizar as tarefas sozinha. Cris também incentivava a participação de Luiza como ajudante em suas tarefas domiciliares, tais como: auxiliar na preparação de alimentos, pegando utensílios e alimentos solicitados; cuidados de lavagem e organização de roupas, sapatos e brinquedos. Mesmo tendo desenvolvido habilidades para realizar algumas tarefas sozinha, Luiza ainda necessitava de ajuda para realizar algumas atividades, como pôr comida no prato, tomar banho e ir ao banheiro fora de casa.

Nara (avó) – Passou a ter mais contato com Luiza quando esta já estava com 9 anos, momento em que a família passou a frequentar constantemente a casa de Nara durante as férias escolares. Quando estava na casa da avó, Luiza também demonstrava interesse em ajudá-la em suas tarefas diárias (COTS, 2018, p. 67-68).

2.5. O tratamento dos registros audiovisuais e o uso de ferramentas como o Eudico Linguistic Annotator: ELAN 5.0.0-alpha

Depois de registradas as interações e selecionadas 06 (seis) horas para tratamento dos registros audiovisuais, iniciamos o tratamento propriamente dito do material audiovisual, em formatos *.mov* e *.mp4* (extensões de arquivo de vídeo), para deixar os dados aptos a uma transcrição multimodal. Para anotação, correlação gestual e verbal e visualização do material audiovisual utilizamos o software ELAN¹⁰, ferramenta profissional que possibilita a criação de anotações multimodais (gestos e fala) em arquivos audiovisuais. O ELAN foi desenvolvido pelo instituto de psicolinguística Max Planck¹¹ (Wittenburg, Brugman, Russel, Klassmann e Sloetjes, 2016).

Após a preparação do CELA para exploração, notação e investigação multimodal com subsídio do ELAN, extraímos as anotações em ELAN para o formato texto e iniciamos a transcrição multimodal em formato textual no Microsoft Word (*vide* Capítulo III). Para isso, precisamos adotar uma convenção de transcrição.

É preciso salientar que a seleção do *corpus* e sua transcrição já fazem parte do empreendimento analítico da pesquisa, uma vez que o pesquisador faz recortes de acordo com seus propósitos investigativos.

2.6. Notação de transcrição

Adotamos nesta Dissertação a proposta de convenção de transcrição multimodal de Mondada (2012, 2016), a mesma utilizada no interior das pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa *LICor* (Linguagem, Interação e Corpo) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). As transcrições aqui apresentadas procuram dar conta da integração articulada de várias modalidades (verbais e gestuais), dentro de uma dinâmica sequencial e temporal complexa que compõe as ações construídas intersubjetivamente pelos participantes (Mondada, 2012, 2016; Cruz 2017a, 2017b).

¹⁰ Disponível para download em <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>. Acesso em 12 de set. de 2017.

¹¹ WITTENBURG, P; BRUGMAN, H; RUSSEL, A; KLASSMANN, A; e SLOETJES, H. ELAN: a professional framework for multimodality research. In: **Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation** (LREC 2006), pp. 1556-1559, 2006.

Nessa convenção de transcrição multimodal, Mondada (2012) transcreve a trajetória dos gestos inspirada na notação proposta por Goodwin (1981) e Kendon (2004) e sua correlação temporal com a produção verbal. Por vezes, a leitura da transcrição multimodal exige um pouco de tempo. O princípio base desta transcrição é alinhar as coordenações, simultaneidades e sincronias de gestos e fala de forma a dar visibilidade aos aspectos (problemas e questões) para os quais se orientam os participantes durante a construção de interação com o outro (Cruz, 2017a).

Apresentaremos uma versão traduzida e reduzida da notação de transcrição multimodal a partir da tradução da notação de Mondada (2012, 2016) realizada por Cruz (2017a). Acrescentaremos a esta versão alguns símbolos e inserções de outra natureza para os fins desta pesquisa. A convenção de Mondada (2016) pode ser acessada nas versões em inglês e em francês no link:

https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality.pdf acesso em 06 de fev. de 2017.

2.6.1. Informações gerais

- a) Nessa convenção, Mondada (2012) transcreve a trajetória dos gestos inspirada na notação proposta por Goodwin (1981) e Kendon (2004).
- b) Cada participante é indicado por três letras iniciais que indicam seu nome (CLA para Clara; LUI para Luiza; NAR para Nara; CRI para Cris; GUS para Gustavo). As letras iniciais em maiúsculo indicam a fala (CLA, LUI, NAR, CRI, GUS). As letras iniciais em minúsculo indicam gestos (cla, lui, nar, cris e gus).
- c) Em caso de referência ao participante no interior do turno de fala por outro participante, opta-se pelo uso de pseudônimo correspondente às iniciais indicadas. No texto de análise do dado, opta-se pelo uso de pseudônimo.
- d) Cada linha da transcrição é numerada e não corresponde necessariamente aos turnos de fala.
- e) Para distinguir, do ponto de vista gráfico-visual, as **falas** dos *gestos*, aquelas são apresentadas em **negrito** e a descrição destes últimos em *italico*.

2.6.2. Aspectos linguístico-verbais

Xxx Segmento ininteligível
& Continuação do turno de fala pelo mesmo locutor após uma quebra da linha da transcrição
(.) micro pausas, inferiores a 0,3 segundos, não medidas
(0.4) pausas medidas com ajuda do software ELAN versão 5.0.0-alpha
= fala colada
: alongamento silábico
.h marca a inspiração do locutor
/ entoação ascendente
\ entoação descendente
// entoação de pergunta (ascendente)
<u>Sublinhado</u> ênfase particular (intensidade, acento)
maÍSCULA volume forte de voz
o ° volume baixo, murmúrio de voz
↑ Subida na curva entoacional, em sílabas nucleares (posicionada antes da sílaba)
↓ Descida na curva entoacional, em sílabas nucleares
((xxxxx)) Anotação do contexto situacional
→ Neutralidade na curva entoacional, em sílabas nucleares

2.6.3. Aspectos gestuais-corporificados:

Os aspectos gestuais-corporificados correspondem à descrição e à marcação de ações como gestos em geral, direcionamentos do olhar, gestos com a mão, postura corporal e movimentos de cabeça.

Cada participante recebe um símbolo gráfico fixo indicador de seus gestos: Luiza (+); Clara (*); Gustavo (Δ); Nara (%); Cris (@).

+----+ Indicação do início do fim da ação/gesto. Delimitação da ação/gesto descrita relacionada à fala transcrita na linha superior. Cada gesto é descrito de forma breve entre os dois marcadores de delimitação, na linha seguinte a da transcrição da fala correspondente e de forma espacialmente alinhada.
+,* A fala transcrita comporta os símbolos gráficos indicadores de gestos (+, *, por exemplo) posicionadas no momento em que são realizados com relação à fala.

A trajetória dos gestos (Goodwin, 1981).

----> linha 21 Continuação do gesto até a linha 21 do excerto
---->+ Se um gesto continua nas linhas seguintes, sua descrição é seguida de uma flecha que remete ao símbolo que delimita o seu fim.
---->> Continuação do gesto até o fim do excerto
>> O gesto descrito começa antes do turno de fala
(0,4) + (0,8) Se o gesto começa no meio de uma pausa segmenta-se a pausa

Trajетória temporal dos gestos: para uma notação da trajetória temporal dos gestos, Mondada (2012) adota as convenções propostas por Goodwin (1981) para direcionamentos do olhar e por Kendon (2004) para gestos.

..... emergência do gesto (preparação)
,,,,, fim do gesto (retração)
----- manutenção do gesto (núcleo/ápice)

2.7. Seleção e organização da coleção de dados desta pesquisa

Para o empreendimento analítico deste estudo, selecionamos 06 (seis) excertos nos quais Luiza e seus interlocutores realizam atividades de estabelecimentos e manutenção de atenção conjunta durante suas interações. Nesta Dissertação, apresentamos a análise destes excertos a partir de suas transcrições multimodais em formato textual realizadas no Microsoft Word.

O critério para seleção dos seis excertos procurou corresponder ao objetivo específico da pesquisa cuja proposta é analisar as unidades linguístico-gestuais semântica e sintaticamente estruturadas que Luiza utiliza para estabelecer a construção da atenção conjunta com seus interlocutores. Assim, temos buscado elencar as variabilidades significativas que esse repertório comunicativo corporificado pode exercer simultânea ou coordenadamente com elementos verbais, como observaremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO MULTIMODAL DE INTERAÇÕES ENVOLVENDO UMA CRIANÇA COM TEA: *GESTALT MULTIMODAL COMPLEXA*

Neste capítulo, realizamos a análise de 06 (seis) excertos multimodais transcritos a partir das interações registradas em audiovisuais. Na análise do primeiro excerto discutiremos (1) as tentativas de ações conjuntas a partir do uso simultâneo ou coordenado de múltiplos recursos semióticos; no segundo, daremos ênfase (2) às características sistemáticas que identificamos no uso de recursos linguístico-gestuais mobilizados por Luiza em seus turnos de fala construídos multimodalmente; no terceiro, destacaremos (3) a dinâmica interacional e os recursos verbais e não-verbais mobilizados por Luiza e seus interlocutores para a manutenção dos turnos de fala corporificados. Nos três últimos excertos, retomamos e reforçamos a análise de alguns aspectos já discutidos nas investigações dos três primeiros e identificamos a recorrência de uma *Gestalt Multimodal Complexa* presente no repertório comunicacional de Luiza, destacando: (4) os papéis dos recursos linguístico-gestuais em sequências de atenção conjunta, na análise do quarto excerto; (5) a unidade linguístico-gestual negativa: *num quer + gesto de lançar a mão*, presente no quinto excerto; e, por fim, no sexto e último excerto, (6) os enunciados multimodais mobilizados para o estabelecimento da construção da atenção conjunta.

Os 06 (seis) excertos são introduzidos pela descrição da situação interativa, seguido da transcrição multimodal com inserção de imagens dos registros em vídeo, os quais nos permitem visualizar a organização corporal dos participantes e os detalhes do ambiente interacional, e, por fim, a análise descritiva dos excertos.

3.1. Excerto 01 – CELA11_2015_T – Descrição da situação interativa

Neste primeiro excerto (CELA11_2015_T), transcrito por Cruz (2017a), observaremos um exemplo de como Luiza, criança diagnosticada com TEA, utiliza-se de recursos linguísticos multimodais (ações verbais e não-verbais) na organização sequencial da interação na tentativa de estabelecer um referente (*o lixo que está no chão* fora do enquadre da câmera)

e direcionar a atenção da sua co-participante, Cris, para este elemento. Uma análise sobre as práticas corporificadas de introdução de referentes com base neste excerto foi apresentada por Cruz (2017c).

Figura 1: Orientação corporal das participantes no início da interação



Na análise aqui presente, o excerto é analisado com vistas a dar ênfase às estratégias de construção da atenção conjunta. Segundo Costa Filho (2011, p. 26), a construção da atenção conjunta está intimamente ligada à construção de referência¹² durante as interações criança-adulto. Esse tipo de sequência colaborativa se caracteriza pela ocorrência de um processo triangular (interação triádica), no qual os parceiros compartilham atenção voltada a entidades externas de forma intencional (Bruner, 1978, 1983; Tomasello, 2003 apud Andrade, 2017).

3.2. Excerto 01 – CELA11_2015_T – Transcrição

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015)

Dado: CELA11_2015_T

Data de transcrição: 16/08/2017

Versão transcrição: 2

Transcritora: Fernanda Miranda da Cruz

Duração: 40s (03:55 – 04:15)

Participantes: Luiza (+) e Cris (@)

Tipo: Conversação espontânea em ambiente familiar

Descrição da sequência interativa: Luiza e Cris estão na cozinha. Cris está em pé diante de uma pia lavando louça enquanto Luiza a observa sentada em um banco.

¹² Conforme Mondada (2005), “[...] a referência é o resultado de um processo dinâmico e, sobretudo, intersubjetivo, que se estabelece no quadro das interações entre locutores, e é suscetível de se transformar no curso dos desenvolvimentos discursivos, de acordos e desacordos” (op. cit. p. 11). Sendo, portanto, um fenômeno que concerne simultaneamente à cognição e aos usos da linguagem em contexto e em sociedade.

dependem da visibilidade de Cris em relação ao objeto e aos gestos que apontam para o referente em questão (isto é, um lixo deixado no chão).

Luiza inicia essa sequência conversacional olhando para baixo, vira-se direcionando seu torso para um determinado local à sua esquerda e pergunta o que é um objeto no chão da cozinha (linha 01, *que isso aqui//*). Para isso, ela emprega um dêitico espacial no fim do seu turno de fala com entoação ascendente interrogativa (*aqui//*). Na formulação dessa elocução interrogativa, o dêitico de lugar “aqui” está ancorado em ações corporais que têm a função de apontar: o direcionamento de torso e do olhar para o objeto. Cris não atende a essa primeira tentativa de construção conjunta para o referente introduzido pelo uso da estrutura frasal “isso aqui”. Não obtendo resposta da sua interlocutora, Luiza a toca com a mão direita e alterna o olhar de Cris para o chão, convidando-a novamente a voltar sua atenção para o objeto. Essa alternância de olhar indica a conexão que Luiza faz entre Cris e o objeto. Simultaneamente a essa alternância, Luiza faz uma pergunta polar¹³ questionando Cris se o objeto lhe pertence (linha 07, *é seu//*). A estrutura da elocução interrogativa acontece multimodalmente: Luiza emprega a elocução verbal “Ø é seu//”, com uma elipse na cadeia argumental do verbo ser, cujo preenchimento é feito com o direcionamento de seu corpo para o objeto (Mondada, 2012). Todo entendimento sobre o que Luiza fala depende da orientação do seu corpo para o objeto sobre o qual ela faz as perguntas e inicia a atividade de fala.

No desenrolar da interação, Luiza continua a acionar estratégias para chamar a atenção de Cris e utiliza-se de diferentes recursos semióticos para atingir sua intenção sociocomunicativa. Ela formula uma pergunta do tipo *QU* (adaptado do inglês, *WH question*), “que isso aqui//”, cuja resposta esperada seria específica. Logo depois, passa a utilizar um par adjacente de pergunta polar com possibilidade de resposta fechada (“sim” ou “não”): *isso é seu//*. Assim, após a não resposta de Cris, a estratégia pragmática de Luiza é restringir a possibilidade de resposta a fim de facilitar um retorno da pergunta que havia feito a sua co-participante. Além disso, o uso do toque para chamar atenção de Cris com a mão é outra forma de comunicação muito usada por crianças, utilizada neste excerto de modo

¹³ Os termos “perguntas polares” (ENFIELD, BROWN e DE RUITER, 2012, p 3 apud CARDOSO, 2016, p. 28) ou “interrogativas de sim/não” e “declarativas de sim/não” (RAYMOND, 2003, 2010 apud CARDOSO, p. 36) referem-se ao formato de pergunta que torna como resposta preferida um “sim”, “não” ou seus similares, como “é”, “uhn” ou a repetição do verbo utilizado na pergunta. Segundo Cardoso (2016), a estrutura da pergunta polar é marcada pela inversão sintática englobando características prosódicas e recursos morfolexicais, como o uso de marcadores discursivos no fim do turno.

correlacionado com a fala para evocar mais explicitamente a atenção conjunta da interlocutora que está voltada para a atividade de lavar louça.

É importante salientar que em toda a interação Cris está diante da pia lavando louça de costas para Luiza (*vide* figura 2), isto é, elaborar pragmaticamente uma pergunta de cunho mais restritivo demonstra que há uma sensibilidade de Luiza como falante ao contexto situacional e às multiatividades da interação social. Noutras palavras, há um complexo trabalho cognitivo acontecendo e uma coordenação de várias ações durante essa interação iniciada por Luiza.

Figura 2: Participantes envolvidas em multiatividades



Cris voltada para a atividade de lavar a louça e Luiza observando o referente fora do enquadre da câmera

Não obtendo a resposta esperada, Luiza utiliza-se de outra estratégia verbal e gestual para construir a sequência de atenção conjunta com Cris. Luiza eleva o tom da voz na primeira sílaba do vocativo (mamãe) e segmenta esse item lexical silabicamente, *MA-mãe*¹⁴, direcionando seu olhar de Cris para o chão, convidando-a a direcionar sua atenção para o objeto. Logo depois desse turno, Cris volta o olhar para a direção do olhar de Luiza e responde verbalmente com um marcador discursivo (linha 16, *oi*/).

Segundo Loder, Salimen e Müller (2008), “só é possível distinguir um *oi* que realiza uma saudação de um *oi* que realiza uma solicitação de repetição (isto é, uma iniciação de reparo), observando-se a sequência interacional em que esse item é empregado” (op. cit. p.

¹⁴ É interessante notar que o alongamento da vogal ou altura maior atribuído a uma sílaba para fins de ênfase geralmente se aplica na sílaba tônica. No vocábulo “mamãe” empregado por Luiza se dá na sílaba átona. Este traço demonstra que a linguagem verbal de Luiza é alterada, caracterizando-se como uma altura inapropriada característica do espectro. Segundo Tager-Flusberg (2000 apud Ochs e Solomon, 2004), a linguagem verbal pode exibir padrões linguísticos atípicos no TEA, incluindo características mais marcadas como, por exemplo, a fala marcada por tom, entoação, voz elevada, tônica e ritmo não habituais (*vide* Capítulo I, Seção 1.1.).

43). Ao pronunciar “oi//” em entoação ascendente de pergunta, Cris solicita uma reformulação ou repetição, mostrando que não compreendeu o que foi dito, estabelecendo neste instante uma sequência de reparo. Depois disso, Luiza direciona o olhar para Cris e demonstra que há um entendimento do pedido de reparo feito, o qual é atendido com a reformulação da pergunta no turno de fala seguinte (linha 18, *Isso aqui é seu//*). Observando esse turno especificamente, podemos entrar em consonância com o que Streeck, Goodwin e LeBaron (2011) afirmam: “se os participantes estão engajados no curso de ações colaborativas conjuntamente, eles precisam de algum modo relevante entender o que cada um está fazendo, bem como a estrutura ecológica e detalhada dos eventos em que estão engajados” (op. cit. p. 16).

Após Cris inserir-se na sequência conjunta proposta por Luiza, esta retorna a fazer a pergunta (linha 18, *Isso aqui é seu//*) e olhar para o chão. Cris responde direcionando seu olhar para o ponto mostrado por Luiza, confirmando assim que toda a atividade de mostrar pede um direcionamento de olhar, conforme analisa Mondada (2005). Esta seria uma *Gestalt* já descrita nas práticas de introduzir um referente e que identificamos neste excerto. Quando Luiza utiliza o demonstrativo *isso* com o dêitico espacial *aqui* ela pede a atenção de Cris para um determinado objeto localizado em um ponto específico da cozinha. Cris volta seu torso para a pia e responde enquanto Luiza lhe direciona o olhar (linha 23, *eu num sei o que que é*). Neste momento, Luiza sobrepõe a fala de Cris e retorna a fazer o primeiro tipo de pergunta (*QU* - mais específico) (linha 25, *[o que é isso//*). Não obtendo novamente uma resposta, ocorre uma pausa de 0.9 segundos e logo em seguida Luiza:

1. mais uma vez segmenta silabicamente o item lexical (vocativo) *mamãe*;
2. refaz a pergunta acrescentando o dêitico espacial “aqui” para especificar mais claramente seu questionamento, (linha 27, *ma-mãe/ que isso aqui//*); e
3. volta o olhar para Cris.

Nesse turno corporificado, Cris percebe ao que Luiza se refere e responde imediatamente a pergunta mais específica que lhe foi direcionada desde o início da interação, (linha 29, *é lixo\ tira o pé/ (.) tá sujo*). O que acontece logo em seguida é importante: Luiza olha para o chão e volta o torso para Cris. A manutenção da posição corporal de Luiza para o lixo (o item para o qual ela chamava a atenção de Cris) permanece até o momento em que Cris olha de fato para o objeto. Apenas aí Luiza volta seu corpo para Cris, o que parece

indicar que ela sustenta a referência ao objeto com seu direcionamento de corpo até que consiga completar seus propósitos comunicativos, isto é, descobrir o que se trata o objeto no chão da cozinha.

A partir da microanálise dos recursos linguísticos e multimodais dessa organização sequencial é possível notar as tentativas de Luiza ao utilizar-se de recursos verbais: por meio de perguntas (ora mais aberta, ora do tipo polar, ou seja, com possibilidade de resposta restrita), elevação do tom de voz e segmentação silábica de itens lexicais; assim como componentes não-verbais (ou gestuais): direcionamento de olhar e torso, uso do toque, troca de olhar para estabelecer o que nesta interação é central, isto é, acionar a atenção conjunta de Cris para o referente (objeto) para que ela possa falar (predicar algo) sobre ele. Desse modo, é possível observar nessa interação como diferentes recursos semióticos interagem um com o outro para construir localmente uma ação relevante na interação. As tentativas de Luiza de iniciar uma interação sem resposta da sua co-participante demonstram que “a introdução do referente é sensível à orientação corporal dos destinatários” (Mondada, 2016). Luiza também se mostra sensível a isso e lança mão de múltiplos recursos para estabelecer a atenção conjunta e selecionar o referente de sua fala. Como mostra Mondada (2016), ao descrever uma *Gestalt* para introdução de referentes, a referência é iniciada por meio de recursos multimodais, mas pode ser mantida/atrasada (do inglês, *delayed*) até que os participantes realizem adequadamente o olhar, a atenção conjunta e o alinhamento corporal, uma vez que os interlocutores respondem de modo substancial, correlacionando o verbal e o gestual corporificado, à progressividade da atividade.

Este excerto integra um conjunto de dados no CELA que indicam que a orientação corporal de Luiza, o engajamento em trocas de olhares e a atenção dada para a organização corporal dos demais interlocutores são elementos pertinentes das interações, mesmo quando não há em muitos momentos a ocorrência de fala nos encontros interacionais.

3.4. Excerto 02 – CELA09_2015_T – Descrição da situação interativa

Nesta interação, Luiza está sentada no chão da sala usando o aparelho eletrônico *tablet* enquanto Clara, sua irmã mais velha, e Gustavo, seu sobrinho de 06 anos, estão deitados em um colchão. Gustavo está de costas para as participantes (*vide* figura 3). Luiza inicia um vídeo no aparelho eletrônico e uma música infantil começa a tocar. Há momentos nesta interação

em que Luiza e Gustavo disputam a atenção de Clara. Destacaremos como Luiza se ajusta a essa dinâmica interacional e como acompanha as distintas práticas de atenção que se estabelecem, indicando que é sensível aos momentos mais propícios para iniciar seus turnos de fala.

Figura 3: Posição corporal dos participantes no início da situação interativa



3.5. Excerto 02 – CELA09_2015_T – Transcrição

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015)
Dado: CELA09_2015_T
Data de transcrição: 04/10/2017
Versão da transcrição: 4
Transcritor: Douglas Vidal Santiago
Duração: 47s (14:48-15:35)
Participantes: Luiza (+), Clara (*) e Gustavo (Δ)
Tipo: Conversação espontânea em ambiente familiar
Descrição da sequência interativa: Luiza está sentada no chão da sala usando o tablet enquanto Clara e Gustavo estão deitados em um colchão, estando este último de costas para as participantes. Luiza dá início a vídeo no aparelho eletrônico e uma música infantil começa a tocar.

```

01   LUI   +num quer/           + ++(.)[quero ++esse]
02   lui   >>+pausa o vídeo
03   lui   +lança a mão no ar+
04   lui   ++inicia um jogo no tablet
05   lui   ++acena com o polegar esq. sobre a tela do tablet
06   CLA   unh haha cê num gosta de patati patatá Δluiza//
07   gus                                     Δvira-se para CLA
08   LUI   [+hihihi]                (.) [hihihihihi +] ++(.)[hahaha      ] ++
09   lui   +alterna o olhar entre CLA e o tablet+
10   lui                                     ++olha para GUS          ++
11   lui                                     ++acena com o polegar sobre a
tela do tablet
12   GUS   [mamãe   ] Xxx           [Xxx Xxx (.) ] que [eu [vou sentir] falta
+(.) Xxx+ [tô cansado   ]de ficar perto de] você e você nem ouvir nada (.) [nem
nada ] (.) Xxx pra você\
13   CLA                                     [*luiza não gosta de
patati patatá gustavo/]
14   cla                                     *olha p/ GUS
--->linha 22
15   lui   +levanta a palma da mão esq.

```

```

16  LUI    [+num quero Δesse (.) quero esse      ] (.)    [++num quer]
    ++
17  lui    +mexe no catálogo de um jogo no tablet
18  lui
    ++
19  gus    Δvira-se de costas para CLA
20  LUI    +num quero ++esse::      ++
21  lui    +inicia um jogo no tablet
22  lui    ++lança a mão no ar++
23  CLA    **tá bom Gustavo\ Xxx
24  cla    --->*
25  cla    **volta o olhar para LUI
26  LUI    +ih::      + ++(.) *ói/
27  lui    >>+aperta replay no vídeo e a música infantil recomeça a tocar
28  lui    +vira a palma da mão para cima
29  lui    +olha para clara+
30  lui
    ++movimenta a mão em direção à CLA
31  CLA    +tô vendo      +[(.) pata ]ti patatá
32  cla    >>+vira a palma da mão para cima (mexe o corpo dançando)
33  lui    +aponta sobre a tela do tablet+
34  LUI    [+pá você\]      + (.)    ++num quer::      ++ (.)+quero esse::
35  lui    +lança a mão no ar+
36  lui    >>+vira a palma da mão para cima e pausa o vídeo
37  lui
    ++lança a mão no ar++
38  lui
    +acena com o
    polegar sobre o tablet
39  CLA    +num quero também+ ++(.) esse é legal ++ hein/
40  lui    +olha para CLA-->      +
41  lui
    ++lança a mão no ar++
42  LUI    +°puff°      +
43  lui    >>+olha para a tela do ipad
44  lui    +movimenta o ombro pra cima+

```

3.6. As características sistemáticas de recursos linguístico-gestuais mobilizados por uma criança com TEA em turnos de fala corporificados

Ao longo desta interação, Luiza brinca com um *tablet*. Na transcrição deste excerto destacaremos especificamente os momentos em que Luiza realiza algum gesto com as mãos que seja significativo para a situação interativa em que está orientada, tais como gestos de lançar a mão no ar, virar a palma da mão para cima, acenar com o polegar sobre a tela do *tablet* e selecionar uma opção no catálogo de jogos disponíveis neste aparelho eletrônico. Esta transcrição multimodal de uma interação espontânea envolvendo um ambiente material complexo (*tablet*, gestos, mais participantes) tenta disponibilizar para a análise algumas características que podem ser sistematizadas dos recursos linguístico-gestuais mobilizados pelos participantes para chamar a atenção uns dos outros. Conforme Mondada (2005), os recursos multimodais da atividade interacional são explorados de maneira finamente sincronizados e integrados, sendo possível observar como os movimentos são localmente estruturados ao longo da atividade interacional. Mostraremos como Luiza acompanha esses movimentos e insere sua participação também coordenada às várias outras ações que

compõem a interação. Para isso, selecionamos duas coleções de dados multimodais, sendo eles:

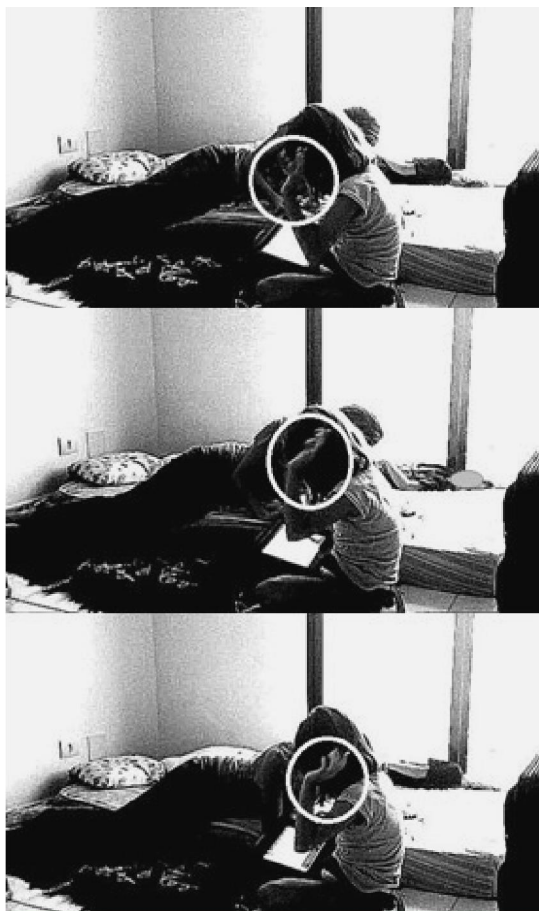
1. A coleção de gestos realizados com as mãos;
2. A coleção dos direcionamentos de olhar;
3. A coleção de risos compartilhados.

Essa modalidade visuo-espacial que inclui gestos (Enfield, 2005 apud Cruz, 2017) é de grande importância para demonstrar como uma criança autista estabelece sequências de atenção conjunta, o que seria difícil evidenciar caso nos limitássemos apenas à modalidade vocal-oral do sujeito participante com TEA.

Luiza correlaciona recursos linguístico-gestuais para construir, manter seus turnos de fala e estabelecer uma sequência de atenção conjunta com Clara, tendo como foco a atividade de seleção que realiza no catálogo de um jogo no aparelho eletrônico *tablet*. Há neste trecho selecionado uma interação triádica envolvendo três participantes e um objeto material empreendida a partir do uso de recursos verbais e não-verbais estruturados sistematicamente nos enunciados propostos pela criança com TEA.

Luiza inicia a interação utilizando-se de uma sentença elíptica (linha 01, *+num quer/+*), cuja cadeia argumental do verbo “querer” é complementada corporalmente com a ação de pausar o vídeo no *tablet* (linha 02) e o uso do gesto de lançar a mão no ar (linha 03). Luiza não quer assistir ao vídeo que colocou e expressa esse desejo correlacionando recursos linguísticos e gestuais em uma repetição sistemática que se dá ao longo da interação: no início (linhas 01, 02, 03), no meio (linhas 16, 18) e no fim (linhas 34, 35, 36, 37), como é possível observar respectivamente nas imagens abaixo.

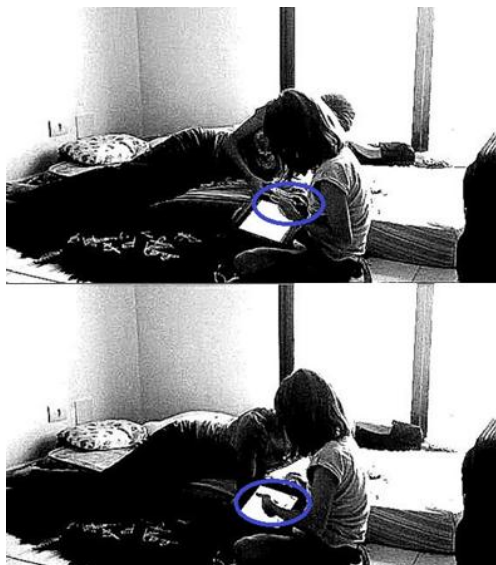
Figura 4: Unidade linguístico-gestual negativa dos três momentos



(num quer + ação de pausar o vídeo + gesto de lançar a mão)

Além do emprego dessa unidade linguístico-gestual (*quer/não quer + gestos de lançar a mão*), que se configura como uma *Gestalt Multimodal Complexa*, estruturada para mostrar sua seleção, Luiza faz uso de outra estrutura multimodal (linha 01, *quero esse* e linha 05, *quero esse + gesto emblemático de acenar com o polegar*). Essas unidades nos permitem observar a íntima relação que Luiza estabelece entre o momento em que está em uma atividade de seleção de um jogo e o momento em que seleciona (aponta), especificamente, qual jogo quer.

Figura 5: Unidade linguístico-gestual afirmativa



(quero esse + gesto emblemático de acenar com o polegar)

A organização sequencial desses enunciados é configurada pela sintaxe finamente sincronizada com os gestos de apontar sobre a tela do objeto material. Esse é um recurso presente no perfil sociointeracional de Luiza e recorrente no *corpus*, como observaremos novamente na análise do *Excerto 05 (CELA05_2015_T)*. A partir deste momento, mostraremos como a interação entre os três (Clara, Luiza e Gustavo) se desenvolve.

Clara orienta-se para a atividade de seleção executada por Luiza e responde a esta ação com um riso seguido de uma pergunta polar, tipo de pergunta que pressupõe “sim” ou “não” como resposta, a sua co-participante (linha 06, *unh haha cê num gosta de patati patatá luiza//*). Luiza ri conjuntamente seguindo o riso de Clara (linha 08, *hihihi(.) hihihihhihi (.) hahaha*).

O riso compartilhado, de acordo com Jefferson (1979 apud Glenn, 2003), vem da sequência de uma pessoa que ri primeiro de modo convidativo para que o outro ria junto. O primeiro riso pode ocorrer correlacionado com a fala ou seguido da conclusão de um enunciado. Além disso, os destinatários podem responder ao riso de várias formas: (a) aceitando ao “convite” e iniciando o riso compartilhado (o que seria pragmaticamente preferível); (b) com silêncio, convidando à busca do riso compartilhado, (c) com uma conversa séria sobre o assunto ou (c) com a mudança do tópico discursivo quando há uma recusa ao convite para rir junto. Glenn (2003) entende que o riso é um recurso sociointeracional comunicativo presente nas interações humanas cuja ocorrência se dá em

padrões sistemáticos sequenciais e socialmente organizados, ocorrendo também finamente coordenado com a fala e as várias atividades sociais. Noutros termos, o riso é produzido de maneira ordenada e padronizada em determinados momentos com o intuito de realizar ações específicas interacionalmente.

Analisando essa sequência de ação de riso compartilhado, notamos que Clara ri no momento em que Luiza seleciona o que quer ou não no *tablet*. Luiza responde ao riso, rindo logo em seguida. Este riso conjunto indica como Clara e Luiza estão voltadas para a mesma atividade, ou seja, para as escolhas de Luiza no *tablet*. No entanto, atenções são requeridas à Clara, o único adulto presente na situação durante esta interação. Clara tenta orquestrar a atenção de Gustavo para a atividade de Luiza. Por meio de uma sobreposição de voz ao que Gustavo diz (linha 12), Clara propõe uma entrada de Gustavo no quadro participativo da atividade de Luiza (linha 13, *[luiza não gosta de patati patatá gustavo/]*), mas há uma recusa ao convite no momento em que Gustavo muda o tópico conversacional para uma sequência de reclamação por atenção (linha 12, *mamãe Xxx Xxx Xxx (.) que eu vou sentir falta (.) xxx tô cansado de ficar perto de você e você nem ouvir nada+ (.) nem nada] (.) Xxx pra você/*). Clara se volta neste momento para Gustavo. Luiza continua sustentando sua atividade interacional com a repetição do padrão: *[num quer] + [gesto de lançar a mão]*.

Quando Clara finaliza esse momento de díade entre ela e Gustavo (linha 23, *tá bom Gustavo\ Xxx*), Luiza chama novamente a atenção de Clara, mas dessa vez acionando como recurso o verbo *olhar* + *gesto de apontar* (linha 26, *ih ói/*). Luiza reativa o foco de atenção compartilhada, apontando sobre a tela do *tablet* (linha 33).

Neste momento, nos atentaremos para o emprego de uma variante do verbo “olhar” na segunda pessoa do singular (linha 25, *ói//*) mobilizado por Luiza como vocativo para efetivar e estabelecer a atenção compartilhada. Segundo Mondada (2005), “[...] a invocação da visão seria um macroprocedimento para obter a atenção do interlocutor, para tornar acessível e identificável o tópico, para fazê-lo reconhecível enquanto tal e, com frequência, para motivar, justificar e legitimar sua introdução” (op. cit. p. 15). Sendo assim, Luiza endereça a referência a sua co-participante por meio de práticas sociais multimodais interativas. Ainda, conforme Mondada (2005), as ocorrências do verbo *ver/olhar* funcionam como recurso de introdução e de tratamento referencial dos objetos-de-discurso que permitem produzir “como um recurso formal particular de invocação da visão e como procedimento interacional para efetivar a visibilidade dos objetos apontados ou mencionados” (Mondada, 2005, p. 13).

Andrade (2017) reforça esta reflexão afirmando que para construir a atenção conjunta o interlocutor precisa ter a habilidade para situar e manter o contato visual com o parceiro interacional (op. cit. p. 40). Luiza mostra-se interacionalmente competente ao estabelecer e fazer a gestão interacional do que se quer como foco (neste caso, o catálogo do jogo e o vídeo com a música infantil que coloca para tocar). Ademais, Luiza é capaz de sustentar seus turnos de fala na interação, mesmo quando Clara, sua interlocutora, volta a sua atenção para os turnos de fala de Gustavo. Conforme Andrade (2017),

[...] é através da interação face a face [...] que emergem as competências comunicativas, principalmente pela ocorrência da tomada de turnos que consistem a base da cognição social (Carpenter, Nagel e Tomasello, 1998) e um dos primeiros passos para o desenvolvimento da linguagem (Andrade, 2017, p. 38).

Ao observar essa sequência podemos entrar em consonância com o que Andrade (2017) sintetiza sobre atenção conjunta, segundo a qual não pode ser estabelecida quando não há manifestação mútua de interesse entre os sujeitos (Miguens, 2006 apud Andrade, 2017). Isto é, o mero “ato de seguir o olhar não caracteriza a atenção conjunta como um todo” (Andrade, 2017, p. 39), já que o estabelecimento da atenção compartilhada está relacionado ao fato de que dois sujeitos precisam necessariamente prestar atenção a um mesmo objeto e o foco neste elemento precisa estar manifestado em ambos os indivíduos.

3.7. *Excerto 03 – CELA12_2015_T – Descrição da situação interativa*

Neste excerto (CELA12_2015_T), Luiza se aproxima de Clara e Gustavo, estando estes últimos sentados em uma mesa na sala de estar. Luiza inicia um tipo de brincadeira recorrente nas interações de que participa que consiste em oferecer de *faz-de-conta* uma pessoa para outra (*vide* figura 6), como voltaremos observar na análise dos *Excertos 04* (CELA04_2014_parte1_T) e *06* (CELA04_2014_parte2_T). Nesta cena, especificamente, Luiza oferece Gustavo, seu sobrinho, para Clara, sua irmã e mãe de Gustavo, brincando assim de ofertar o nenê.

Figura 6: Configuração inicial da cena interativa



3.8. Excerto 03 – CELA12_2015_T – Transcrição

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014, 2015)
Dado: CELA12 2015 T
Data de transcrição: 04/10/2017
Versão transcrição: 4
Transcritor: Douglas Vidal Santiago
Duração: 56s(13:15 – 14:11)
Participantes: Luiza (+), Clara (@), Gustavo (Δ) e Cris (@)
Tipo: Conversação espontânea em ambiente familiar
Descrição da sequência interativa: Clara e Gustavo estão sentados em uma mesa na sala de estar no momento em que Luiza se aproxima.

01 LUI ++qué pu cê esse nenê// (.) qué pu cê//++
02 lui >>+anda em direção à CLA e GUS
03 lui ++toca na cabeça de GUS ++
04 CLA não:: (.) @toca aí +(.)muito bem
05 cla @estende a palma da mão em direção à LUI
06 lui +toca na mão de CLA
07 LUI aqui pá você @ (.) óia +aqui pu cê @ +
08 lui >>+movimenta a palma da mão tocando na cabeça de GUS
09 cla @mexe no cabelo de GUS@
10 lui +bate repetidas vezes na barriga de GUS+
11 CLA @ta com fome// (.) cê ainda ta com fome +meu deus do céu\ (.) [cê
ainda ta com fome gu//] (.) @@ele não+ ta com fome\
12 LUI [pá
você: (.) pá você]
13 cla @olha para GUS --->linha 15
14 lui +olha para CLA --->linha 21
15 cla --->@
16 cla @@olha para LUI
17 CRI °será que ela quer mais//°
18 CLA não/ (.) ela ta falando que o Gustavo ta com fome
19 CRI °ah:: ta°
20 GUS +mas eu não tô
21 lui --->+
22 lui >>+olha para GUS
23 lui +toca na barriga de GUS

((Trecho de 10 segundos não transcrito))

24 LUI +ói aqui pu cê/
25 lui >>+movimenta a mão no ar

26 lui +bate na barriga de GUS repetidas vezes com o torso abaixado
alternando o olhar entre CLA e GUS --->linha 31
27 CLA é meu (.) meu periquitinho (.) [sabia] que ele é MEU periquitinho//
28 LUI [ói/] (.) aqui pu cê (.) óia
29 GUS Δnum ++tô com fomeΔ
30 gus Δolha para LUI Δ
31 lui --->+
32 LUI óia aqui +pu cê
33 lui >>+alterna o olhar de CLA para GUS
34 lui +vai para trás de GUS
35 CLA @ele não ta com fome@
36 cla @fixa o olhar em LUI@
37 lui +olha para CLA
38 GUS hum/ hum/
39 LUI +óia aqui pu cê/ (.) óia aqui pu cê/ +
40 lui +bate repetidas vezes na barriga de GUS+
41 CLA deixa ele/
42 GUS Δela não quer o negócio (.) guarda/
43 gus Δaponta para o lado direito da mesa
44 lui +anda em direção ao lado da mesa a que GUS se referiu
45 CLA guarda/ (.) haha Xxx Xxx

3.9. A dinâmica interacional e os recursos verbais e não-verbais mobilizados por Luiza e seus interlocutores para a manutenção dos turnos de fala corporificados

Esta interação inicia-se, no recorte dado neste excerto, com Luiza realizando o gesto de tocar na cabeça de Gustavo (linha 03) e endereçando uma pergunta à Clara (linha 01, *qué pu cê esse nenê// (.) qué pu cê//*). Esta responde negativamente ao questionamento e cumprimenta Luiza, fazendo um gesto de tocar a mão (linha 04, *não (.) toca aí (.) muito bem*). Luiza cumprimenta Clara, mas em seguida retoma a brincadeira de oferecer Gustavo de *faz-de-conta* para Clara (linha 07, *aqui pá você (.) óia aqui pu cê*). O recurso do verbo *olhar* + *dêitico* referindo-se a Gustavo é presente neste excerto também. Luiza sustenta a brincadeira por meio dos recursos sociocomunicativos verbais e não-verbais que utiliza para engajar-se na construção e negociação de sentidos. Nesta ocasião interacional, Clara e Gustavo realizam estratégias interacionais na tentativa de mudar a organização da estrutura de participação em torno da brincadeira, mas Luiza intencionalmente insiste em mantê-la, mobilizando para isso unidades estruturadas sistematicamente do verbo *olhar* (*ói/óia*) e o uso do dêitico espacial “aqui”. Na análise do *Excerto 02 (CELA09_2015_T)*, destacamos as considerações realizadas por Mondada (2005) acerca deste tipo de estrutura envolvendo o uso do verbo “olhar” (*vide* Seção 3.6 deste capítulo).

Para determinar o desenvolvimento da competência comunicativa, os dados verbais e não-verbais da comunicação devem ser investigados. Observamos, assim, que há uma

orientação dos interlocutores de Luiza para os recursos comunicativos não-verbais que ela emprega. Como destaca Amato (2006) referindo-se a Fernandes (1996a):

Num contexto funcional, qualquer som ou gesto que possa ser interpretável, de forma consistente e regular; de acordo com uma função de linguagem reconhecida na linguagem do adulto é considerado linguagem. Pode-se dizer que a criança está adquirindo uma gama de potenciais (potenciais de significado), ou seja, dominando uma série limitada de funções elementares de linguagem (tanto mais definidas quando mais no início do processo de desenvolvimento) e uma série de opções de significado em cada função (que se amplia rapidamente) (FERNANDES, 1996a, p. 49 apud AMATO, 2006, p. 3).

Podemos perceber a partir dessa descrição analítica que os gestos empregados por Luiza são utilizados para fins comunicativos ou para regular a interação. Ela comunica através do uso de gestos, da alternância de olhar, das vocalizações e outros atos não verbais, sendo capaz de indicar e coordenar a atenção entre o eu e o outro. Portanto, é através da participação em distintas ocasiões interativas que Luiza lança mão de recursos linguístico-gestuais e “[...] amplia quantitativa e qualitativamente suas habilidades comunicativas, junto com o aprimoramento de suas habilidades sociais e cognitivas” (Amato, 2006, p. 46).

Outro aspecto a ser destacado é a capacidade que Luiza apresenta em engajar-se na brincadeira e mantê-la interacionalmente. Este é um uso da linguagem mais sofisticado e refinado (uso não denotativo) que Luiza demonstra dominar nas interações de que participa nos excertos selecionados para análise.

3.10. Excerto 04 – CELA04_2014_parte1_T – Descrição da situação interativa

Neste excerto (CELA04_2014_T), assim como no dado analisado acima no *Excerto 03* (CELA12_2015_T), Luiza faz novamente a brincadeira de oferecer de *faz-de-conta* uma pessoa para outra (*vide* figura 7). Nesta situação, Luiza oferece Clara (o nenê) para Cris e Nara, estando esta fora do enquadre da câmera, durante o café da manhã.

Figura 7: Disposição inicial das participantes na interação



3.11. Excerto 04 – CELA04_2014_parte1_T – Transcrição

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015)
Dado: CELA04_2014_parte1_T
Data de transcrição: 08/05/2018
Versão transcrição: 2
Transcritor: Douglas Vidal Santiago
Duração: 1min2seg(05:00-06:12)
Participantes: Luiza (+), CLA (*), Cris (@), NAR (%)
Tipo: Conversação espontânea em ambiente familiar
Descrição da sequência interativa: Luiza, Clara, Cris e Nara estão na cozinha sentadas ao redor da mesa conversando enquanto tomam café da manhã.

01 LUI +hum
02 lui >>+toca repetidas vezes no antebraço de Cris
03 cri *olha para Luiza
04 LUI ói ói (.) +qué pu cê esse nenê//
05 lui +aponta em direção à Clara
06 CRI quero pra mim esse nenê
07 LUI qué pu cê (.) [qué pu] cê// (.) ói/
08 CRI [@quero] (.) cê dá pra mim esse nenê, Lu// (.) só
um @pouquinho que eu não quero muito não
09 cri @acena positivamente com a cabeça
10 cri @junta o polegar e o indicador para indicar pouco
11 lui +toca na mão de Clara
12 (.)
13 CRI *esse nenê é muito grande, dá trabalho (.) sabia//
14 cla >>*olha para Cris sorrindo
15 CLA *claro que não
16 cla *acena negativamente com a cabeça
17 (.)
18 CRI @cê dá menos trabalho que esse nenê aí
19 cri @olha em direção à Luiza
20 (0.3)
21 LUI +qué pu cê esse nenê// %(.) +qué pu cê//
22 lui >>+bate repetidas vezes na mesa olhando em direção à Nara
23 nar %olha para Luiza
24 lui +aponta em direção à Clara

25 **NAR** ***pra mim// (.) cê dá pra mim//**
 26 *cla* **olha para Nara*
 27 *lui* *+acena negativamente com o dedo indicador*
 28 **LUI** **+ (Xxx)**
 29 *lui* *>>+aponta em direção à Clara*
 30 **CLA** **=hahahahahahaha**
 31 **CRI** **=hahahahahahaha**

3.12. Os papéis dos recursos linguístico-gestuais em sequências de atenção conjunta

Nesta situação interativa, Luiza faz uso de diferentes recursos linguísticos e gestuais para estabelecer sequências de atenção conjunta com suas parceiras interacionais, do mesmo modo que identificamos o uso de múltiplos recursos semióticos em tentativas de estabelecer atenção compartilhada na análise do *Excerto 01 (CELA11_2015_T)*. Além disso, é possível relacionar a *Gestalt* desses componentes multimodais encontradas aqui constatada no *Excerto 03 (CELA12_2015_T)*.

Neste fragmento interacional, Luiza seleciona sua interlocutora, Cris, tocando repetidas vezes em seu antebraço. Assim que obtém o direcionamento de olhar de sua participante (linha 03), Luiza oferece Clara para Cris (linha 04, *ói ói (.) +qué pu cê esse nenê//*), apontando em direção à primeira (linha 05). Mais uma vez, percebemos que a ação corporal mostra-se fundamental para que a interação se suceda. Luiza precisa de um sinal de que Cris está prestando atenção a seu chamado para poder prediar algo acerca do referente (Clara). Cris então responde afirmativamente ao questionamento de Luiza e esta retorna a lhe oferecer Clara (linha 07, *qué pu cê (.) [qué pu] cê// (.) ói/*).

Algum tempo depois, Luiza retoma a brincadeira de oferecer de *faz-de-conta* e estabelece a atenção conjunta com Nara batendo diversas vezes na mesa e lhe direcionando o olhar (linhas 21 e 22). Nara responde então à pergunta de Luiza com outro questionamento, um pedido (linha 25, **pra mim// (.) cê dá pra mim//*). Luiza recusa a solicitação de Nara (linha 27) por meio de um aceno emblemático negativo com o dedo indicador causando, neste instante, um riso conjunto entre Clara e Cris (linhas 30 e 31) (*vide análise do Excerto 02*).

Nesta situação interativa, a brincadeira atinge sua finalidade cômica e leva as co-participantes Cris e Clara ao riso conjunto, cumprindo assim a intenção pragmática de Luiza: causar o riso em suas interlocutoras.

É interessante notar como os gestos ocupam um papel de destaque nesta interação. Quando Luiza endereça sua fala a alguma participante, ela utiliza-se de gestos emblemáticos para chamar-lhes a atenção e também para identificar o referente da sua fala:

1. Toca repetidas vezes no antebraço de Cris (linha 02);
2. Aponta em direção à Clara (linha 05);
3. Toca na mão de Clara (linha 11);
4. Bate repetidas vezes na mesa olhando em direção à Nara (linha 22);
5. Aponta em direção à Clara (linha 24);
6. Acena negativamente com o dedo indicador (linha 27);
7. Aponta em direção à Clara (linha 29).

Luiza lança mão de gestos coordenadamente com a sua atividade de fala para estabelecer a atenção conjunta e atinge a finalidade que almeja no jogo interacional fazendo uso apenas do gesto, isto é, ela acena negativamente com o dedo indicador (linha 27) e finaliza a brincadeira com êxito.

Segundo Oliveira e Basso (2014), ao definirmos proferimentos, agimos linguisticamente para alcançar certos propósitos. Isto é, a ação linguística é, portanto, uma ação realizada intencionalmente: “o sujeito, ao dizer o que diz, tem certas intenções e quer que essas intenções sejam percebidas pelo seu interlocutor” (op.cit., p. 17). Luiza apresenta-se neste excerto como um sujeito pragmaticamente competente, revelando intenções em seus proferimentos/ações e, ainda, funções específicas dos aspectos linguístico-gestuais mobilizados. Além disso, nas trocas comunicativas ela realiza um trabalho de orientação mútua entre os participantes, articulando seus turnos de fala de modo a torná-los apropriados para os sujeitos interpretantes a quem está se direcionando.

Nesta situação interativa, as participantes Cris e Clara riem conjuntamente justamente porque se encontram atentas a toda a interação e, principalmente, aos gestos mobilizados por Luiza para se comunicar. Assim, é interessante perceber também como as interlocutoras envolvidas nesta situação estão engajadas em estabelecer uma comunicação e negociar sentidos por meio da brincadeira de *faz-de-conta* proposta por este sujeito com TEA, estimulando e possibilitando com que Luiza interaja satisfatoriamente, mobilizando recursos multimodais para se fazer compreendida e consiga atingir suas intenções pragmáticas.

Deste modo, Luiza se inclui nesta interação como uma participante ativa, pois há um estímulo apropriado para isso, tal como apontam Amato (2006) e Foscarini e Passerino (2010). A linguagem, tanto verbal quanto não-verbal, é estimulada para desenvolver a comunicação deste sujeito, instigando também seu desenvolvimento intelectual e sócio-emocional efetivo.

3.13. *Excerto 05 – CELA05_2015_T – Descrição da situação interativa*

Neste fragmento interacional extraído do CELA05_2015_T, Luiza, Clara e Gustavo estão sentados em um colchão na sala de estar. Luiza está utilizando o *tablet* enquanto Clara a observa.

Figura 8: Organização inicial dos participantes na situação interativa



3.14. *Excerto 05 – CELA05_2015_T – Transcrição*

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015)
Dado: CELA05_2015_T
Data de transcrição: 08/05/2018
Versão transcrição: 2
Transcritora: Douglas Vidal Santiago
Duração: 50s (02:20:03:10)
Participantes: Luiza (+), Clara (*) e Gustavo (Δ)
Tipo: Conversação espontânea em ambiente familiar
Descrição da sequência interativa: Luiza, Clara e Gustavo estão sentados em um colchão na sala de estar. Luiza está utilizando o *tablet* enquanto Clara a observa.

01 GUS @é bem legal, mãe (.) mãe (.) [depois você e eu vamos
brincar de coelhinho comigo já que a Lu não quer ver inteiro//
02 cla >>@observa Luiza usando o tablet

```

03   CLA                                     [@hum/]
04   cla                                     @olha para Gustavo
05   cla                                     @@acena positivamente com a cabeça
06   CLA @vamos brincar de coelhinho, Luiza//
07   cla @olha para Luiza --->
08   LUI +num quer hehehehe+
09   lui +lança a mão no ar+
10   CLA @ela não quer
11   cla >>@olha para Gustavo
12   GUS eu quero
13       ((música do coelhinho começa a tocar e Clara e Gustavo começam
a dançar))
14   LUI +num quer (.) + ++(Xxx)
15   lui +pausa o vídeo+
16   lui ++lança mão no ar
17   GUS [Ah:::]
18   CLA @[Ah:::], Lu (.) a gente quer cantar a música do coelhinho::
19   cla @volta o corpo e o olhar em direção à Luiza
20   GUS ((cantando)) de olhos ver[me]lhos
21   CLA [ta] (.) então vamos cantar nós dois
(.) vai
22   GUS que//
23   CLA Δcanta aí vamos (.) começa aí
24   GUS ((cantando com Clara)) =de olhos vermelhos (.) de pêlos
branquinhos (.) de passo ligeiro (.) eu sou o coelhinho=
25   gus Δdeitado nas costas de Clara enquanto se balançam ritmicamente
26   CLA =de olhos vermelhos (.) de pêlos
branquinhos (.) de passo ligeiro (.) eu sou o coelhinho=

```

3.15. A recorrência da unidade linguístico-gestual negativa: *num quer* + gesto de lançar a mão

Neste dado, Gustavo (sobrinho) e Clara (irmã) pedem para Luiza tocar a música do coelhinho no *tablet*. Fazendo uso novamente de uma *Gestalt Multimodal* já descrita nos excertos analisados anteriormente, mais especificamente o terceiro e o quarto. Luiza recusa imediatamente o pedido dos seus parceiros interacionais. A estrutura multimodal “num quer + gesto de lançar a mão no ar” é utilizada duas vezes nesta interação para demonstrar este desejo (linhas 08, 09 e 14, 16).

Figura 9: Num quer + gesto de lançar a mão no ar (primeiro momento)



O gesto de lançar a mão no ar co-ocorrendo com a estrutura verbal negativa “num quer” é um padrão nas interações de Luiza, tornando-se um tipo de “sinal”, isto é, um tipo de gesto convencionalizado por este sujeito e pelos participantes familiares com os quais interage.

Na segunda recusa, Luiza repete o padrão: coloca a música para tocar, verbaliza “num quer” e gesticula lançando a mão no ar, reforçando assim o seu desejo.

Figura 10: Num quer + gesto de lançar a mão no ar (segundo momento)



No momento em que Luiza coloca a música do coelhinho para tocar e percebe que tem a atenção de seus co-participantes voltada para a esta ação, cria-se uma expectativa que segundos depois é quebrada. Luiza pausa o vídeo de modo provocativo com o intuito de frustrar o desejo dos seus parceiros interacionais, uma vez que estes gostariam de escutar a música do coelhinho.

É importante notar como Luiza apresenta-se como falante e interlocutora interacionalmente competente durante esta situação. Além de responder verbalmente ao

questionamento de uma das participantes (linha 06, @vamos brincar de coelhinho, Luiza//), (linha 08, +num quer hehehehe+ e linha 15, +num quer (.) + ++(Xxx)), ela reforça corporalmente (linhas 09 e 16) a sua recusa e ainda frustra seus participantes provocando com uma espécie de jogo de iniciar e pausar a música (linhas 13 e 15) nos momentos em que estes se empolgam. Percebendo então que Luiza não colocará a música do coelhinho para tocar, Clara e Gustavo decidem então cantar sem o auxílio do som (linhas 23, 24 e 26) finalizando assim esta cena.

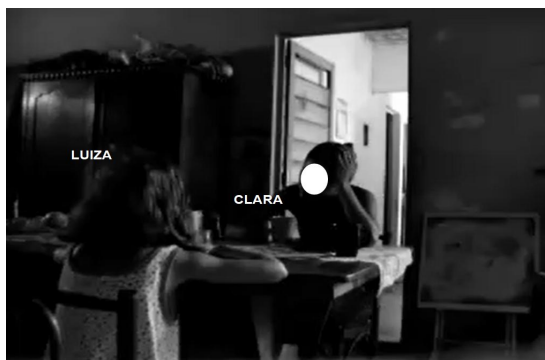
Podemos constatar que Luiza tem a habilidade de compreensão bastante funcional e produz enunciados multimodais adjacentes ao jogo interacional, mostrando-se atenta ao que acontece em seu entorno, mesmo voltada para outra atividade, isto é, a de mexer no *tablet*. Deste modo, Luiza é capaz de coordenar multiatividades e desempenhar seu papel comunicativo de forma exitosa nesta interação.

Em conformidade com os achados de Sterponi e Kirby (2015), notamos também que Luiza domina os mecanismos e a dinâmica de turno de fala e sequências conversacionais, demonstrando uma coordenação fina com seus interlocutores e uma capacidade de atenção e sintonização sustentada a uma sequência para construção de cenários situacionais.

3.16. Excerto 06 – CELA04_2014_parte2_T – Descrição da situação interativa

Neste excerto (CELA04_2014_parte2_T), Luiza oferece um cachorro, que se encontra fora do enquadre da câmera, à Clara utilizando-se de uma *Gestalt Multimodal* recorrente nos excertos das interações que selecionamos para análise nesta Dissertação, como observaremos a seguir.

Figura 11: Arranjo inicial das participantes na cena interativa



3.17. *Excerto 06 – CELA04 2014 parte2 T – Transcrição*

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015)
Dado: CELA04_2014_parte2_T
Data de transcrição: 08/05/2018
Versão transcrição: 2
Transcritora: Douglas Vidal Santiago
Duração: 48s (00:32-01:20)
Participantes: Luiza (+) e CLA (*)
Tipo: Conversação espontânea em ambiente familiar
Descrição da sequência interativa: Luiza e Clara estão sentadas uma em frente à outra ao redor da mesa terminando de tomar café da manhã enquanto conversam.

```

01      CLAI +oi//
02      lui >>+bate a mão na mesa três vezes
03      lui +aponta para o chão --->linha 06
04      LUI ói/ (.) ói (.) *ói (.) ói
05      cla                                     *olha para o chão ((lugar onde está o cachorro))
06      lui --->+
07      CLAI *ai (.) eu não quero+ cachorro não (.) pode ficar*
08      cla acena com a cabeça negativamente
09      cla *volta o olhar para Luiza *
10      (.)
11      lui                                     +volta o olhar para Clara
12      lui +aponta para o chão
13      (6.0)
14      CLAI *hahahahaha (.) come esse pão direito menina (.) vai quebrar no
meio\*
15      cla *olha fixamente para Luiza*
16      (.)
17      cla *volta o olha para o lado direito da mesa --->linha 20
18      lui olha para o chão
19      lui +olha para Clara e bate a mão na mesa--->linha 22
20      cla --->*
21      cla olha para Luiza
22      lui --->+
23      lui aponta para o chão --->linha 27
24      LUI ói (.) ói *qué pu cê// (.) qué pu cê//
25      cla                                     *olha para o chão
26      CLAI pu cê
27      lui --->+
28      LUI +tchau +
29      lui +acena com a mão para Clara+
30      (8.0)
31      LUI +ói/ ói/ @ói (.) +qué pu cê// (.) qué pu cê//
32      lui >>+bate a mão na mesa repetidas vezes
33      lui                                     +aponta para o chão ((onde está o cachorro))
34      cla @olha para Luiza
35      CLAI @eu não quero (.) brigada (.) eu tenho o lupi e a bibi (.) eu
não quero cachorro
36      cla @acena com a cabeça negativamente

```

3.18. Os enunciados multimodais mobilizados para o estabelecimento da construção da atenção conjunta

Luiza convida Clara a estabelecer uma atenção conjunta batendo na mesa (linha 02) apontando para o referente (um cachorro fora do enquadre da câmera) que encontra-se no chão (linha 03) e verbalizando com uma sequência de *ói/* (variação do verbo *olhar*, como apontamos na análise do *Excerto 1*)(linha 04, *ói/* (.) *ói* (.) **ói* (.) *ói*). Clara direciona a visão para o chão e, logo em seguida, recusa a oferta de Luiza (linha 07, **aí* (.) *eu não quero+ cachorro não* (.) *pode ficar**), acenando negativamente com a cabeça (linha 08). Após algum tempo, Luiza retoma a sequência de oferecer o cachorro de *faz-de-conta* para Clara (linha 24, *ói* (.) *ói* **qué pu cê//* (.) *qué pu cê//*; linha 31+*ói/ ói/ @ói* (.) *+qué pu cê//* (.) *qué pu cê//*) e esta recusa novamente (linhas 35, *@eu não quero* (.) *brigada* (.) *eu tenho o lupi e a bibi* (.) *eu não quero cachorro*).

Como podemos perceber, Luiza insiste em manter a brincadeira com Clara, demonstrando ter uma intenção comunicativa previamente estabelecida. Portanto, nestes enunciados corporificados há uma intencionalidade pragmática da qual Luiza deseja atingir seu objetivo, isto é, fazer com que Clara aceite sua oferta e por isso insiste em repeti-la diversas vezes.

SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES E DISCUSSÃO

Identificamos a recorrência sistemática de unidades linguístico-gestuais no repertório comunicacional de Luiza a partir da análise das cenas interativas com seus interlocutores familiares. Apresentamos abaixo uma tabela que resume as características identificadas e descritas a partir da análise dos 06 (seis) excertos, bem como as descrições dos contextos situacionais e, por fim, nossos achados das análises empreendidas.

Tabela 2: Descrições linguístico-gestuais a partir da análise da coordenação de gestos e língua nas interações de uma criança com TEA

Excerto analisado	Contexto situacional	Características investigadas	Achados
Excerto 01 (CELA11_2015_T)	Luiza (filha) e Cris (mãe) estão na cozinha. Cris está em pé diante de uma pia lavando louça enquanto Luiza a observa sentada em um banco.	As tentativas de ações conjuntas a partir do uso simultâneo ou coordenado de múltiplos recursos semióticos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luiza apresenta uma sensibilidade como falante ao contexto situacional e às multiatividades da interação social, sendo capaz de coordenar várias ações. Segundo Streeck, Goodwin e LeBaron (2011), “se os participantes estão engajados no curso de ações colaborativas conjuntamente, eles precisam de algum modo relevante entender o que cada um está fazendo, bem como a estrutura ecológica e detalhada dos eventos em que estão engajados” (op. cit. p. 16); 2. Luiza sustenta corporalmente a referência ao objeto até que consiga atingir suas intenções pragmáticas, pois toda a atividade de mostrar pede um direcionamento de olhar, conforme observa Mondada (2005). Ademais, “a introdução do referente é sensível à orientação corporal dos destinatários” (Mondada, 2016); 3. Diferentes recursos semióticos

			<p>(verbal e gestual) interagem um com o outro para construir localmente uma ação relevante na interação;</p> <p>4. A orientação corporal de Luiza, o engajamento em trocas de olhares e a atenção dada para a organização corporal dos demais interlocutores são elementos pertinentes, mesmo quando não há a ocorrência de fala nos encontros interacionais.</p>
Excerto 02 (CELA09_2015_T)	<p>Luiza está sentada no chão da sala de estar usando o aparelho eletrônico <i>tablet</i> enquanto Clara (irmã) e Gustavo (sobrinho) estão deitados em um colchão, estando este último de costas para as participantes. Luiza inicia então um vídeo no aparelho eletrônico e uma música infantil começa a tocar.</p>	<p>As características sistemáticas de recursos linguísticos e gestuais mobilizados por uma criança com TEA em turnos de fala corporificados.</p>	<p>5. Luiza é capaz de se ajustar a uma dinâmica interacional complexa e acompanhar as distintas práticas de atenção que se estabelecem, indicando que é sensível aos momentos mais propícios para iniciar seus turnos de fala;</p> <p>6. Luiza acompanha os movimentos dos recursos multimodais localmente estruturados ao longo da atividade interacional e insere sua participação coordenada às várias outras ações que compõem a interação. Conforme Mondada (2005), os recursos multimodais da atividade interacional são explorados de maneira finamente sincronizados e integrados, sendo possível observar como os movimentos são localmente estruturados ao longo da atividade interacional;</p> <p>7. Luiza correlaciona recursos linguístico-gestuais para construir, manter seus turnos de fala e estabelecer uma sequência de atenção conjunta com seus interlocutores;</p> <p>8. A organização sequencial dos enunciados verbais mobilizados por Luiza é</p>

			<p>configurada pela sintaxe finamente sincronizada com os gestos;</p> <p>9. O riso compartilhado é produzido de maneira ordenada e padronizada em determinados momentos com o intuito de realizar ações específicas interacionalmente. Segundo Glenn (2003), o riso é um recurso sociointeracional e comunicativo presente nas interações humanas cuja ocorrência se dá em padrões sistemáticos sequenciais e socialmente organizados, ocorrendo também finamente coordenado com a fala e as várias atividades sociais;</p> <p>10. Luiza endereça a referência da sua fala aos seus co-participantes efetivando a visibilidade dos objetos apontados ou mencionados a partir do uso de práticas sociais multimodais interativas. De acordo com Andrade (2017), para construir a atenção conjunta o interlocutor precisa ter a habilidade para situar e manter o contato visual com o parceiro interacional (op. cit. p. 40). Sendo assim, as ocorrências do verbo ver/olhar funcionam como um recurso de introdução e de tratamento referencial dos objetos-de-discurso que permitem produzir “como um recurso formal particular de invocação da visão e como procedimento interacional para efetivar a visibilidade dos objetos apontados ou mencionados” (Mondada, 2005, p. 13);</p> <p>11. Luiza mostra-se interacionalmente competente ao estabelecer e fazer a gestão interacional do que se quer</p>
--	--	--	--

			como foco, sendo capaz de sustentar seus turnos de fala na interação.
Excerto 03 (CELA02_2015_T)	Clara e Gustavo estão sentados em uma mesa na sala de estar no momento em que Luiza se aproxima e inicia um tipo de brincadeira recorrente nas interações de que participa, a qual consiste em oferecer de <i>faz-de-conta</i> uma pessoa para outra.	A dinâmica interacional e os recursos verbais e não-verbais mobilizados por Luiza e seus interlocutores para a manutenção dos turnos de fala corporificados.	<p>12. Luiza sustenta sequências de brincadeira por meio da utilização de recursos sociocomunicativos verbais e não-verbais para engajar-se na construção e negociação de sentidos;</p> <p>13. Há uma orientação dos interlocutores de Luiza para os recursos comunicativos não-verbais empregados por esta;</p> <p>14. Os gestos empregados por Luiza são utilizados para fins comunicativos ou para regular a interação. Ela comunica através do uso de gestos, da alternância de olhar, das vocalizações e outros atos não verbais, sendo capaz de indicar e coordenar a atenção entre o eu e o outro;</p> <p>15. Através da participação em distintas ocasiões interativas, Luiza lança mão de recursos linguístico-gestuais e “[...] amplia quantitativa e qualitativamente suas habilidades comunicativas, junto com o aprimoramento de suas habilidades sociais e cognitivas” (Amato, 2006, p. 46).</p>
Excerto 04 (CELA04_2014_parte1_T)	Luiza faz a brincadeira de oferecer de <i>faz-de-conta</i> uma pessoa para outra e oferece Clara (o nenê e referente de sua fala) para Cris (mãe) e Nara (avó), estando esta fora do	Os papéis dos recursos linguístico-gestuais em sequências de atenção conjunta.	<p>16. Luiza lança mão de gestos coordenadamente com a sua atividade de fala para estabelecer a atenção conjunta e para atingir a finalidade que almeja no jogo interacional por meio do uso de gestos emblemáticos, como, por exemplo, acenar negativamente com o dedo indicador;</p> <p>17. Luiza apresenta-se como</p>

	<p>enquadre da câmara, durante o café da manhã.</p>	<p>um sujeito pragmaticamente competente, revelando intenções em seus proferimentos/ações e, ainda, funções específicas dos aspectos linguístico-gestuais mobilizados;</p> <p>18. Nas trocas comunicativas, Luiza realiza um trabalho de orientação mútua entre os participantes, articulando seus turnos de fala de modo a torná-los apropriados para os sujeitos interpretantes a quem se direciona;</p> <p>19. As interlocutoras envolvidas estão engajadas em estabelecer uma comunicação e negociar sentidos por meio da brincadeira de <i>faz-de-conta</i> proposta por este sujeito com TEA, estimulando e possibilitando com que Luiza interaja satisfatoriamente, mobilizando recursos multimodais para se fazer compreendida e consiga atingir suas intenções pragmáticas;</p> <p>20. Luiza se inclui nesta interação como uma participante ativa, pois recebe um estímulo apropriado dos interlocutores familiares para desenvolver a sua comunicação, prática que instiga também seu desenvolvimento intelectual e sócio-emocional efetivo.</p>
--	---	---

<p>Excerto 05 (CELA05_2015_T)</p>	<p>Luiza, Clara e Gustavo estão sentados em um colchão na sala de estar. Luiza está utilizando o <i>tablet</i> enquanto Clara a observa.</p>	<p>A recorrência da unidade linguístico-gestual negativa: <i>num quer + gesto de lançar a mão</i>.</p>	<p>21. O gesto de lançar a mão no ar co-ocorrendo com a estrutura verbal negativa “num quer” é um padrão nas interações de Luiza, tornando-se um tipo de emblema, isto é, um tipo de recurso multimodal convencionalizado por este sujeito e pelos seus interlocutores familiares;</p> <p>22. Luiza apresenta-se como falante e interlocutora interacionalmente competente durante esta situação;</p> <p>23. Luiza tem a habilidade de compreensão bastante funcional e produz enunciados multimodais adjacentes ao jogo interacional, mostrando-se atenta ao que acontece em seu entorno, mesmo em momentos em que está voltada interacionalmente para outra atividade;</p> <p>24. Luiza é capaz de coordenar multiatividades e desempenhar seu papel comunicativo de forma exitosa nesta interação;</p> <p>25. Luiza domina os mecanismos e a dinâmica de turno de fala e sequências conversacionais, demonstrando uma coordenação fina com seus interlocutores e uma capacidade de atenção e sintonização sustentada a uma sequência para construção de cenários situacionais.</p>
---------------------------------------	--	--	---

Excerto 06 (CELA04_2014_parte2_T)	Luiza e Clara estão sentadas uma em frente à outra ao redor da mesa terminando de tomar café da manhã enquanto conversam no momento em que aquela oferece um cachorro, que se encontra fora do enquadre da câmera, à irmã mais velha.	Os enunciados multimodais mobilizados para o estabelecimento da construção da atenção conjunta.	26. A partir do uso de enunciados corporificados, Luiza demonstra sua intencionalidade pragmática mantendo seus turnos de fala até que consiga atingir seu(s) objetivo(s) comunicativo(s).
--------------------------------------	---	---	--

A análise dos dados empreendida aqui produziu um pequeno inventário de recursos multimodais mobilizados nesta coleção de 06 (seis) excertos e da identificação da recorrência de certos padrões linguístico-gestuais semântica e sintaticamente estruturadas de tais ocorrências. Esse inventário pode ser somado aos achados sistematizados na *Tabela 1: Descrições linguístico-gestuais no autismo* (Capítulo I, seção 1.4. *Síntese dos achados linguístico-gestuais a partir dos estudos que investigaram os aspectos multimodais de interações envolvendo crianças com TEA*, páginas 55-57 desta Dissertação). Nessa primeira tabela, ao sistematizarmos os achados das pesquisas que investigaram os aspectos multimodais de interações envolvendo crianças com autismo, tais como (Auburn & Pollock, 2013; Feng, 2014; Dindar, Korkiakangas, Laitaia & Kärnä, 2016; Andrade, 2017), pudemos mostrar como muitos gestos e ações corporais possuem um papel fundamental e estruturante nessas interações. O contexto situacional de geração dos dados (naturalístico ou experimental) e a metodologia empregada em cada estudo nos permitem qualificar o que seria uma descrição pragmático-interacional das práticas linguísticas de sujeitos com TEA.

Na análise descritiva empreendida nesta Dissertação, a partir dos achados que encontramos, focamos no que Luiza é capaz de fazer em vez do que ela não pode, assim como é sugerido por Mary Temple Grandi, uma mulher adulta com TEA de alto funcionamento. Grandi (1996 apud Cruz, 2018), cientista e autista, formula a frase célebre: “eu não penso por palavras, eu penso por imagens”.

Temple insiste na impossibilidade de haver apenas um tipo de mente possível e questiona que seja com base nesse ideal de mente que definamos um conceito para o que é a mente humana. Esse enunciado, simples e direto, “eu não penso por palavras”,

toca em um pressuposto conhecido e bastante logocêntrico que atribui à linguagem, mais especificamente à linguagem verbal, representada pela palavra, o papel de instrumento, veículo ou organizador do pensamento e das relações humanas. Esse pressuposto já encontrou seus críticos e muitas pesquisas e reflexões já se inclinaram em outras direções para reconsiderar essa visão logocêntrica da linguagem frente ao pensamento. Mas ainda assim não são poucos os desafios quando, em nossas interações cotidianas, nos deparamos com uma situação em que as palavras e a conhecida organização linguística da língua materna que falamos não estão presentes da forma como estamos mais habituados (CRUZ, 2018, no prelo).

Percebemos assim, que Luiza mostra-se como uma interactante e falante pragmaticamente competente, apesar de apresentar restrições em sua linguagem verbal. Nas situações interativas analisadas, ela organiza suas interações com recursos corporais, isto é, utiliza-se de gestos associados ou não a sua atividade de fala para interagir.

Levando as particularidades de Luiza em consideração, estamos em consonância com o que Delfrate, Santana e Massi (2009) constataam. Segundo estes autores, no quadro do TEA cada sujeito exige uma compreensão e análise individual, pois as características da transtorno variam de acordo com cada caso e as dificuldades individuais são muito diferentes. Há algo da ordem de um déficit e alterações da linguagem na criança com TEA de modo geral. No entanto, é preciso levar em conta a complexidade envolvida em vários mecanismos de significação para compreender o que a criança, dentro dessa condição particular, consegue apreender do mundo e das interações, apesar de suas dificuldades particulares.

Resumidamente, Luiza mostrou-se capaz de: coordenar várias ações e multiatividades, ajustando-se a uma dinâmica interacional e acompanhando as distintas práticas de atenção que se estabelecem; sustentar seus turnos de fala corporalmente até que atinja sua(s) intencionalidade(s) pragmática(s); mobilizar diferentes recursos semióticos para construir localmente uma ação relevante na interação; e sustentar sequências conversacionais por meio da utilização de recursos multimodais para engajar-se na construção e negociação de sentidos.

Em relação aos participantes familiares (Gustavo, Clara, Cris e Nara), quando estes se mostraram atentos aos recursos multimodais mobilizados por Luiza, estimulando as interações por meio de brincadeiras, jogos e conversas espontâneas, Luiza respondeu positivamente aos estímulos. Este ambiente familiar foi bastante favorável para que Luiza obtivesse êxito em suas interações e a interferência da familiaridade pode ser entendida como intrinsecamente relacionada ao desempenho de linguagem e a funcionalidade da comunicação demonstrada por esta criança com TEA nos excertos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, adotamos um método de descrição analítica do *corpus* selecionado a partir de uma abordagem teórica e procedimental para o estudo da organização social da interação com foco nos recursos linguístico-gestuais mobilizados por uma criança com TEA em interações familiares. Assim, identificamos unidades multimodais para entender a interação.

Especificamente, construímos uma coleção de dados multimodais com as produções de Luiza extraídas das interações cotidianas das quais participa, com o propósito de elencar e dar visibilidade às variabilidades funcionais e significativas que essas unidades linguístico-gestuais exercem a decorrer do contexto situacional em que se desenrolam.

As análises sugerem que Luiza, embora possua algumas restrições do ponto de vista dos recursos verbais, os mobiliza de modo articulado a recursos não-verbais para construir e participar de uma variedade de situações interativo-comunicacionais. Esses achados permitem considerar a produtividade de se analisar os dados em busca de *Gestalts* (padrões) *Multimodais* (gestos/postura + fala) identificados no repertório sociointeracional de Luiza. A análise multimodal empreendida possibilitou dar visibilidade a uma gama de recursos verbais e não-verbais empregados por este sujeito.

Esperamos que o estudo aqui apresentado possa contribuir para oferecer subsídios importantes para o entendimento da forma como os sujeitos com TEA interagem e como os outros interlocutores interagem com eles, proporcionando um aprofundamento das perspectivas sobre habilidades comunicativas e sociais no transtorno. Além disso, nossa pesquisa tem como finalidade sensibilizar profissionais da saúde, podendo ser considerada em pesquisas clínicas ou mesmo em práticas diagnóstico-terapêuticas, da educação, bem como por familiares e cuidadores sobre a importância e funcionalidade dos gestos e do corpo nas interações com crianças autistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERCROMBIE, D. Paralanguage. In: LAVER, J. e HUTCHESON, S. **Communication in Face Interaction**. Harmondworth: Penguin Books, 1972.
- AMATO, C. A. H. **Questões funcionais e sócio-cognitivas no desenvolvimento da linguagem em crianças normais e autistas** [tese]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.
- ANDRADE, C. K. S. **Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar**. Dissertação de mestrado. João Pessoa, 2017. 134f.
- AUBURN, T. POLLOCK, C. Laughter and competence: children with severe autism using laughter to joke and tease. In: GLENN, P. e HOLT, E. **Studies of Laughter in Interaction**. London: Bloomsbury, 2013, p. 135- 160.
- AUER, P. On-Line Syntax: Thoughts on the Temporality of Spoken Language. **Language Sciences**, 31(1), 1-13, 2009.
- _____, P. The temporality of language in interaction: projection and latency. In: Temporality in Interaction. Ed. DEPPERMAN, A. e GÜNTNER, S. D. 10.1075/slsi.27.01aue. **Studies in Language and Social Interaction**, vol. 27.pp. 27-56, 2015.
- BALTAXE, C. e SIMMONS, J. Bedtime soliloquies and linguistic competence in autism. **Journal of Speech and Hearing Disorders**. 42: 376–393, 1977.
- BAKEMAN, R. LAUREN, B. A. Coordinating attention to people and objects in mother–infant and peer–infant interaction. **Child Development**, 55, 1278-1289, 1984.
- BATES, E. **Language and context: the acquisition of pragmatics**. New York: New York Academic Press; 1976. v. 1, p. 1-41.
- BERGER, I. RAE, J. Some uses of gestural responsive actions. **Journal of Pragmatics**, 44 (13), 1821-1835, 2012.
- BLEULER, E. **Dementia Praecox ou o grupo das esquizofrenias** (tradução original de Dementia praecox oder gruppe der schizophrenien, 1911). Lisboa: Climepsi editores, 2005.
- BOSA, C. **Affect, social communication and self-stimulation in children with and without autism: A systematic observation study of requesting behaviours and joint**

- attention.** Tese de Doutorado não-publicada. Institute of Psychiatry, Universidade de Londres, Inglaterra, 2002.
- BRAIT, B. O processo interacional. In: **Análise de textos orais.** PRETI, D. (Org.). Humanitas: São Paulo. 191-204, 2010.
- BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUTTERWORTH, G. JARRETT, N. What minds have in common is space: spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. **British Journal of Developmental Psychology**, 9, 55–72, 1991.
- CAETANO, S. (Org.); LIMA-HERNANDES, M. C. (Org.); PAULA, F. (Org.); RESENDE, B. D. (Org.); e MÓDOLO, M. (Org.). **Autismo, Linguagem e Cognição.** 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. v. 1. 124p.
- CARDOSO, P. C. S. **"Só te perguntá": análise da sequencialidade interacional das ações de pedido de informação e de pedido de confirmação em perguntas polares.** Dissertação de mestrado. UNISINOS, 2016, 133f.
- CARPENTER, M. et al. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. In: **Monographs of the society for research in child development**, p. i-174, 1998.
- CARPENTER, M. e TOMASELLO, M. Joint Attention, Cultural Learning, and Language Acquisition: Implications for Children with Autism. In: WETHERBY, A. M. PRIZANT, B. M. (eds). **Autism Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective**, pp. 31–54. Baltimore, MD: Brookes, 2000.
- CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas Interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. In: **Investigações**, UFPE, v. 21, 2009. p. 153-170.
- CARTER, A. L. Prespeech meaning relations: in outline of one infant's sensory motor morphem development. In: FLETCHER, P. e GARMAN, M. **Language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press; p. 71-91, 1979.
- CLARK, H. H. e WILKES-GIBBS, D. Referring as a collaborative process. **Cognition**, Netherlands, n.22, pp.1-39. 1986.
- _____, H. H. **Arenas of language use.** Chicago: University of Chicago Press. 1992.
- _____, H. H. **Using language.** São Paulo: Cambridge University Press, 1996.
- _____, H. H. Coordinating with each other in a material world. **Discourse Studies**, London, n.7 (4-5), pp. 507-525, 2005.

- CLARKE, M. WILKINSON, R. The collaborative construction of non-serious episodes of interaction by non-speaking children with cerebral palsy and their peers. **Clinical Linguistics e Phonetics**, 23,583–97, 2009.
- CLIFFORD, S. CHERYL, D. Dyadic and triadic behaviours in infancy as precursors to later social responsiveness in young children with autistic disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 39 (10), 1369-1380, 2009.
- COOK-GUMPERZ, J. CORSANO, W. Social-ecological and body motion synchrony of the speaker-hearer. In: HORTON, D. C. e JENKINS, J. J. (Orgs.), **The perception of language**, 150-173. Colombus, Ohio: Charles E. Merrill, 1976.
- COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: Discurso e afasia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- COSTA FILHO, J. M. S. **Olá, pocoyo: a constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado**. Dissertação de Mestrado. UFPB, João Pessoa, 2011.
- COSTA FILHO, J. M. S e CAVALCANTE, M. C. B. Atenção conjunta e referência linguística em contextos interativos com um desenho animado. In: **Signo**, v. 38, n. 65, p.143-163, 2014.
- COUPER-KUHLEN e SELTING. **Studies in Interactional Linguistics**. John Benjamins, 2001.
- COTS, C. P. Quando a linguagem verbal se ausenta, o que há?. In: **Relatório Final de Pesquisa**. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Pesquisa Fapesp 14/15206-6, São Paulo, 2015.
- _____, C. P. **Recursos interacionais multimodais mobilizados por uma criança com TEA em brincadeiras familiares**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. 141f.
- COUPER-KUHLEN, E. e SELTING, M. **Studies in Interactional Linguistics**. John Benjamins, 2001.
- CRUZ, F. M. Interação corporificada: multimodalidade, corpo e cognição explorados na análise de conversas envolvendo sujeitos com Alzheimer. **Alfa**, São Paulo, 61 (1): 55-80, 2017a.
- _____, F. M. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. In: **Multimodalidade nos estudos discursivos**. Trabalho apresentado no VIII EPED (Encontro de Pós-graduandos Universidade de São Paulo/USP), p. 158-179, 2017b.

- _____, F. M. Uma perspectiva corporificada da interação e suas contribuições para análise de interações envolvendo crianças com autismo. **Seminário Nem sempre às quintas- Comunicação oral**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Julho/2017c.
- _____, F. M. Documentação e Investigação Multimodal de Interações Envolvendo Crianças com Autismo: Corpo, Linguagem e Mundo Material. **Revista Calidoscópio Unisinos**, São Leopoldo, RS. Submetido em agosto/2017. Aceito em abril/2018. No prelo.
- CUNHA, E. **Autismo e Inclusão. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3 ed. Rio de Janeiro. Wak editora, 2011.
- DELFRATE, C. B; SANTANA, A. P. O e MASSI, G. A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009.
- DICKERSON, P. STRIBLING, P. RAE, J. Tapping into interaction: How children with autistic spectrum disorders design and place tapping in relation to activities in progress. **Gesture**, 7 (3), 271-303, 2007.
- DINDAR, K; KORKIAKANGAS, T; LAITILA, A. KÄRNÄ, E. Facilitating joint attention with salient pointing in interactions involving children with autism spectrum disorder. **Gesture**, 15 (3), 372-403.doi:10.1075/gest.15.3.06din, 2016.
- ENFIELD, N. The body as a cognitive artifact in inship representations: Hand gesture diagrams by speakers of Lao. **Current Anthropology**, v. 46 (1), p. 1-26, 2005.
- ENFIELD, N. J; BROWN, P. DE RUITER, J. P. Epistemic dimensions of polar questions: sentence-final particles in comparative perspective. In: DE RUITER, J. P. **Questions: formal, functional, and interactional perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 193-221.
- ERICSON, F. e SHULTZ, J. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. Tradução GARCEZ, P. M e SUREK-CLARK, C. p. 215-234, (1981/2013). In: GARCEZ, P. M. e RIBEIRO, B. T. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013
- FENG, H. Studying Eye Gaze of Children with Autism Spectrum Disorders in Interaction with a Social Robot. **Electronic Thesis and Dissertations**. Paper 193, 2014.
- FERRARI, P. Surgimento do conceito de autismo infantil. In: **Autismo infantil: o que é e como tratar?** Tradução: Marcelo Dias Almeida. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 5–15. (Coleção caminhos da psicologia).

- FERNANDES, F. D. M. Terapia de linguagem em crianças com transtorno do espectro autístico. In: FERRARI, L. P; BEFI-LOPES, D. M; e LIMONGI, S. C. O. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca; 2004. p. 941-953.
- _____, F. D. M. **Autismo infantil - repensando o enfoque fonoaudiológico - aspectos funcionais da comunicação**. São Paulo: Lovise, 1996.
- FORD, C. E., FOX, B. A. THOMPSON, S. A. **The Language of Turn and Sequence**. Eds. Oxford University Press, 2002.
- FOSCARINI, A. C. e PASSERINO, L. M. Escalando possibilidades de comunicação e interação em crianças com autismo não oralizadas. In: **Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa**, 2013, Gramado/RS. Anais V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 2013. v. 1. p. 1-12.
- FRITH, U.A new look at language and communication in autism. **British Journal of Disorders of Communication**. 24: 123–150, 1989.
- GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L. e JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- GARCEZ, P. M. e RIBEIRO, B. T. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013
- GARDNER, H. FORRESTER, M. (eds). **Analysing Interactions in Childhood**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.
- GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1967.
- GLENN, P. **Laughter in Interaction**. Cambridge University Press: New York, 2003.
- GIBBS, R. W. **Embodiment and cognitive science**. Cambridge University Press.p. 276, 2006.
- GOODWIN, C. **Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers**. New York: Academic Press, 1981.
- _____, C. Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. **Research on Language and Social Interaction**, 28, 233–60, 1995.
- _____, C. Action and embodiment within situated human interaction. In: **Journal of Pragmatics**, London, v.32. n. 10, p.1489-1522, 2000.

- _____, C. The semiotic body in its environment. In: J. Coupland e R. Gwyn (eds), **Discourses of the Body**, New York: Palgrave, p. 19-42, 2003.
- _____, C. Things and Their Embodied Environments. In: **The Cognitive Life of Things: Recasting Boundaries of the Mind** (Lambros Malafouris, Colin Renfrew, eds.), Cambridge, UK, McDonald Institute for Archaeological Research, pp. 103–120, 2010.
- _____, C. The intelligibility of gesture within a framework of cooperative action. In: Mandana Seyfeddinipur e Marianne Gullberg (Eds.), **From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon** (pp. 199-219). Amsterdam: John Benjamins, 2014.
- GRANDIN, T. **Thinking in pictures: and other reports from my life with autism**. New York, Vintage Books, 240p, 1996.
- HEATH, C. **Body movement and medical interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- HOBSON, R. P. Understanding persons: The role of affect. In: S. BARON-COHEN, H. TAGER-FLUSBERG, H. COHEN, D. J. (Orgs.), **Understanding other minds: Perspectives from autism** (pp. 205-227). Oxford: Oxford Medical Publications, 1993.
- _____, R. P. What puts the jointness into joint attention? In: Naomi Eilan, Christoph Hoerl, Teresa McCormack, e Johannes Roessler (Eds.), **Joint attention: Communication and other minds. Issues in philosophy and psychology** (pp. 185-204). New York: Clarendon Press/Oxford University Press, 2005.
- HOBSON, P. R; HOBSON, J. A; GARCIA-PÉREZ, et al. Dialogic linkage and resonance in autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 42: 2718–2728, 2012.
- HUDENKO, W. J; STONE, W. BACHOROWSKI, J. A. Laughter differs in children with autism: An acoustic analysis of laughs produced by children with and without the disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 39, 1392–400, 2009.
- JEFFERSON, G. A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance declination. In G. Psathas (ed.), **Everyday language: studies in ethnomethodology** (pp. 79–96). New York: Irvington, 1979.
- _____, G. Transcription Notation. ATKINSON, J. e HERITAGE, J. (eds). **Structures of Social Interaction**. New York: Cambridge University Press, 1984.
- KANNER, L. **Child psychiatry**. 3a ed. Illionois: Charles C. Thomas Publishes; 1957, 1a ed. em 1943.
- _____, L. Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. **American Journal of Psychiatry**. 103: 242–246, 1946.

- KENDON, A. Some relationships between body motion and speech. An analysis of an example. In: SIEGMAN, A. POPE, B. (Eds.), **Studies in dyadic communication** (pp. 177-210). Elmsford, New York: Pergamon Press, 1972.
- _____, A. Some theoretical and methodological aspects of the use of film in the study of social interaction. In: GINSBURG, G. P. (Org.). **Emerging strategies in social psychological research**, 67-92. New York: Wiley, 1979.
- _____, A. Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. In KEY, M. R. (Ed.). **The relationship of verbal and nonverbal communication** (pp. 207-227). The Hague: Mouton and Co, 1980.
- _____, A. Gesture and speech: How they interact. In: WEIMANN, J; HARRISON, R. (Orgs.). **Nonverbal interaction**. Beverly Hills: Sage, p. 13-45, 1983.
- _____, A. **Conducting Interaction: Patterns of Behaviour in Focused Encounters**, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____, A. **Gesture: visible actions as utterance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- KIDWELL, M. ZIMMERMAN, D. H. **Joint attention as action**. **Journal of Pragmatics**, 39 (3), 592-611, 2007.
- KLEPPA, L. Estruturas de tópico-comentário na fala reduzida de um sujeito afásico. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 43 (2): p. 926-939, maio-ago 2014.
- KREMER-SADLIK, T. How children with autism and Asperger syndrome respond to questions: a “naturalistic” theory of mind task. **Discourse Studies**. 6(2): 185–206, 2004.
- KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- KORKIAKANGAS, T. e RAE, J. The interactional use of eye-gaze in children with autism spectrum disorders. **Interaction Studies**, v. 15(2), p.233-259, 2014.
- KOVARSKY, D. e CRAGO, M. Toward the Ethnography of Communication Disorders. **National Student Speech Language Hearing Association Journal**, Volume 18, 44-55, 1990-1991.
- LAI, M. C. LOMBARDO, M e BARON-COHEN, S. Autism. **The Lancet**, 383, p. 896-910, 2014.
- LANDRY, S. H. e LOVELAND, K. A. Communication behaviors in autism and developmental language delay. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**. 29(5): 621–634, 1988.

- LEEDS-HURWITZ, W. The social history of The Natural History of an Interview: A multidisciplinary investigation of social communication. **Research on Language and Social Interaction**. 20: 1–51, 1987.
- LEVINSON S. C. HOLLER J. **The originof human multi-modal communication. Philosophical**. Transactions of the royal society B, v. 369, p. 20130302, 2014.
- LODER, L. L; SALIMEN, P. G. e MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. LODER, L. L. e JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- LOVELAND, K. A; McENVOY, R. E. TUNALI, B et al. Narrative story telling in autism and Down syndrome. **British Journal of Developmental Psychology**.8: 9–23, 1990.
- MADDEN, M. L., OELSCHLARGER, M. L. and DAMICO, J. S. The conversational value of laughter for a person with aphasia. **Aphasiology**, 16: 12, p. 1199 — 1212, 2002. DOI: 10.1080/02687030244000437
- MAESTRO, S; MURATORI, F; CAVALLARO, M. C; PECINI, C; CESARI, A; PAZIENTE, A; STERN, D; GOLSE, B. e PALACIOESPASSA, F. How young children treat objects and people: An empirical study of the first year of life in autism. **Child Psychiatry and Human Development**, 35 (4), 383-396, 2005.
- MARTELOTTA, M. E. Usos do marcador discursivo tá. In: **Veredas: revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, v.1, n.1, p. 89-106. 1997.
- MAYNARD, D. W. (2005), Social actions, gestalt coherence and designations of disability: Lessons from and about autism. **Social Problems**, 52, 499–524.
- McNEILL, D. **Hand and mind: what gestures reveal about thought**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- _____, D. **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MEHAN, H; CAZDEN, C; FISHER, S. e MAROULES, N. **The social organization of classroom lessons**. Relatório de pesquisa submetido à Fundação Ford, 1976.
- MELLO, A. M. S. R. de, **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 104 p.: il.2007.
- MIGUENS, S. Conceito de crença, triangulações e atenção conjunta. In: MIGUENS, S e MAURO, C. E. E. (Eds). **Perspectives on Rationality**. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Letras, 2006.

- MEINDL, J. N. e CANNELA-MALONE, H. I. Initiating and responding to joint attention bids in children with autism: A review of the literature. **Research in Developmental Disabilities**, 32 (5), 1441-1454, 2011.
- MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, p. 11-31, 2005.
- _____, L. Organisation multimodale de la parole-en-interaction: pratiques incarnées d'introduction des referents. In: **Langue française**. n. 175, p.129-147, 2012.
- _____, L. The local constitution of multimodal resources for social interaction. **Journal of Pragmatics**. Vol. 65: 137–156, 2014a.
- _____, L. Pointing, talk, and the bodies: reference and joint attention as embodied interactional achievements. In: SEYFEDDINIPUR, M; GULLBERG, M. (Orgs.). **From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon**, London: John Benjamins Publishing Company, p. 95-124, 2014b.
- _____. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. In: **Journal of Sociolinguistics**, v.20, n.3, 2016.
- MORAES, L. C. D. A sintaxe na língua falada. In: **Análise de textos orais**. Preti, D. (Org.). Humanitas: São Paulo. 191-2014, 2010.
- MORATO, E. M. **Linguagem e cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus, 1997.
- _____, E. M. A controvérsia inatismo x interacionismo no campo da linguística: a que será que se destina?. **Com Ciência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. Campinas (SP), 10 out. 2013.
- MUNDY, P., SIGMAN, M. e KASARI, C. (1993) 'The Theory of Mind and Joint-Attention Deficits in Autism', in: BARON-COHEN, S; TAGER-FLUSBERG, H. e COHEN, D.J. (eds). **Understanding Other Minds: Perspectives from Autism**, pp. 181–203. Oxford: Oxford University Press.
- MURPHY, K. M. **Building meaning in interaction: Rethinking gesture classifications. Crossroads of Language, Interaction, and Culture**, 5, 29-47, 2003.
- MUSKETT, T; PERKINS, M; CLEGG J, et al. Inflexibility as an interactional phenomenon: using conversation analysis to re-examine a symptom of autism. **Clinical Linguistics and Phonetics**. 24(1): 1–16, 2010.
- NEVILE, M. The embodied turn in research on language and social interaction. **Research on Language and Social Interaction**. 48: 121–151, 2015

- OCHS, E. SOLOMON, O e STERPONI, L. Limitations and transformations of habitus in child directed communication. **Discourse Studies**, v. 7(4-5), p. 547-583, 2005.
- OCHS, E. e SOLOMON, O. Introduction: discourse and autism. **Discourse Studies**, vol. 6(2): 139-146. SAGE Publications. London, 2004.
- OCHS, E. e SOLOMON, O. Autistic Sociality. **Ethos**, v. 38, n. 1, p. 69-92, 2010.
- OCHS KEENAN, E. Making it last: repetition in children's discourse. In: OCHS KEENAN, S. **Acquiring conversational competence**. London: Routledge e Kegan Paul, v2, p. 26-39, 1983.
- OLIVEIRA, R. P. e BASSO, R. M. **Arquitetura da conversação: teorias das implicaturas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PRIZANT, B. M. Language acquisition and communicative behavior in autism: toward and understanding of the "whole" of it. **Speech and Hear Disord**. 48: 296-307, 1983.
- PRIZANT, B. M. DUCHAN, J. The functions of immediate echolalia in autistic children. **Journal of Speech and Hearing Disorders**. 46: 241-249, 1981.
- PRIZANT, B. M. RYDELL, P. (1984) Analysis of functions of delayed echolalia in autistic children. **Journal of Speech and Hearing Research**. 2: 183-192, 1984.
- RAYMOND, G. Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure responding. **American Sociological Review**, v. 68, p. 939-967, 2003.
- REDDY, V. Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. In: WHITEN, A. (ed.), **Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading**. Oxford: Basil Blackwell, pp. 143-58, 1991.
- RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**. 8: 139-161, 1978.
- SACKS, H. An initial investigation of the usability of conversational materials for doing sociology. In: SUDNOW, D. (Org.). **Studies in Social Interaction**, New York: Free Press, pp. 31-74, 1972.
- _____, H. **Lectures on conversation**. London: Blackwell, v. 1 e 2., 1992.
- SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in conversational openings. **American Anthropologist**, 70, 1075-1095, 1968.
- _____, E. A. On some gestures' relation to talk. In: ATKINSON, J. M. HERITAGE, J. (Eds.), **Structures of social action: Studies in conversation analysis** (pp. 266-296). Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

- _____, E. A. Reflections on language, development, and the interactional character of talk-in-interaction. In: Bornstein MH and Bruner JS (eds) **Interaction in Human Development**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 139–153, 1989.
- _____, E. A. Discourse as an interactional achievement III: the omni relevance of action. **Research on Language and Social Interaction**. 28(3): 185–211, 1995.
- SCHWARTZ, R. Development of pragmatics: early word level. In: Irvin. **Pragmatics: the role in language development**. La Verne: Fox Point Publishing, 1982, p. 29-48.
- SELTING, M. The construction of units in conversational talk. **Language in Society**. Vol. 29, 477-517. Cambridge University Press, 2000.
- _____, M. Syntax and prosody as methods for the construction and identification of turn-constructional units in conversation. In: **Syntax and Lexis in Conversation**, Auli Hakulinen and Margret Selting (eds), 17–44. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
- SIMMONS, J. Q. e BALTAXE, C. Language patterns of autistic children who have reached adolescence. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**. 5: 333–351, 1975.
- SOLOMON, O. Autism, language and childhood: an ethnographic perspective. **Annual Review for Applied Linguistics, Special Issue, language and the brain**, v. 28, p. 150–169, 2008.
- SIDNELL, J. Questioning repeats in the talk of four-year-old children. In: H. Gardner e M. Forrester (Eds.), **Analysing interactions in childhood** (pp. 103–127). Chichester: Wiley Blackwell, 2010.
- STERPONI, L; KIRBY, K e SHANKEY, J. Rethinking language in autism. **Autism**, v. 19(5), p.517-526, 2014.
- STERPONI, L. KIRBY, K. **A multidimensional reappraisal of language in autism: Insights from a discourse analytic study**. Springer Science+Business Mexlia, New York, 2015.
- STIVERS, T. SIDNELL, J. Introduction: Multimodal interaction. **Semiotic**, 156 (1/4), 1-20, 2005.
- STREECK, J. Gesture as communication In: Its coordination with gaze and speech. **Communications Monographs**, 60 (4), 275-299, 1993.
- _____, J. Gesture as communication In: Its coordination with gaze and speech. **Communication Monographs**, 32, 77–89, 2002.
- _____, J. Ecologies of gesture: Action and interaction. In: STREECK, J. (Org). **New Adventures in Language and Interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 221–240, 2010.

- STREECK, J; GOODWIN, C. LeBARON, C. **Embodied Interaction: language and body in the material world**. New York: Cambridge University Press, 2011.
- TAGER-FLUSBERG, H. On the Nature of Linguistic Functioning in Early Infantile Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 11(1): 45–56, 1981.
- _____, H. Understanding the Language and Communicative Impairments in Autism, in L.M. Glidden (ed.) **International Review of Research on Mental Retardation**, vol. 20, p. 185–205. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
- TAGER-FLUSBERG, H. ANDERSON, M. The Development of Contingent Discourse Ability in Autistic Children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 32: p. 1123–34. Thompson, E.P. (1978) **The Poverty of Theory and Other Essays**. New York: Monthly Review Press, 1991.
- TOMASELLO, M. Joint attention as social cognition. In Chris Moore e Philip J. Dunham (Eds.), **Joint attention: Its origins and role in development** (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- _____, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- _____, M. **Origins of human communication**. Cambridge: MIT Press, 2008.
- _____, M. **Why we cooperate**. Cambridge: MIT Press, 2009.
- VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev SOCERJ*. 20(5): 383-386, 2007.
- WETHERBY, A. M. PRUTTING, C. A. Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. **Journal of Speech and Hearing Research**. 27: 364–377, 1984.
- WING, L. **The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals**. London: Robinson, 1996.
- WITTENBURG, P; BRUGMAN, H; RUSSEL, A; KLASSMANN, A; SLOETJES, H. ELAN: a professional framework for multimodality research. In: **Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006)**, 1556-1559, 2006.
- WOOTTON, A. An investigation of delayed echoing in a child with autism. **Language**. 19: 359–381, 1999.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde a linguagem se ausenta, o que há?

Responsável pelo projeto: Profa. Dra. Fernanda Miranda da Cruz

Pesquisadora integrante do projeto: Caroline Paola Cots

Unidade: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Unidade Guarulhos - Campus provisório – Av. Monteiro Lobato – 679 – Bairro Macedo – Guarulhos – CEP: 07112-000 – Telefone: (011) 3381-2000

1. Solicitamos a autorização da participação de sua filha (nome) _____ na pesquisa intitulada: **A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde a linguagem se ausenta, o que há?.**

Nesta pesquisa, realizaremos um estudo sobre linguagem e autismo com o objetivo de investigar como se dão a produção de sentidos e a construção da linguagem e da interação nesses quadros.

2. O estudo **A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde a linguagem se ausenta, o que há?** concentra-se no campo da Linguística e visa coletar dados de interação de uma criança autista em ambiente familiar. Consideramos como participantes do projeto: a criança autista selecionada para o estudo e os familiares mais diretos que eventualmente participarem de situações interativas como ela durante a realização da pesquisa.

3. Esses dados de interações entre os participantes desta pesquisa serão obtidos de duas formas ou metodologia: a) registro audiovisual de conversas e interações cotidianas e livres realizadas das quais participam sua filha e b) proposta de uma atividade de registro de fotos realizada por sua filha, seguida do registro audiovisual de uma interação em que a participante possa comentar, relatar ou expressar as fotografias realizadas com a pesquisadora integrante deste projeto Caroline Paola Cots.

4. O registro audiovisual será feito pela pesquisadora e justifica-se para o desenvolvimento desta pesquisa porque pretendemos explorar nas análises todos os recursos interacionais (verbais e não-verbais) utilizados por sua filha.

5. Ao final da coleta, os dados serão analisados com vistas a explorar a forma como os sentidos são produzidos nestas interações. As análises serão feitas com base no campo da teoria e análise linguística.
6. Os registros com câmera filmadora serão realizados nos quadros das atividades rotineiras de sua filha e adaptar-se-ão a suas rotinas de vida. Para tal coleta, uma câmera de vídeo será instalada para registrar as situações de interação.
7. Esta pesquisa não submete os participantes a nenhum constrangimento. Não há riscos previsíveis.
8. Das contribuições deste projeto destacamos: contribuições para a compreensão da linguagem nos quadros de autismo.
9. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade e nem represálias de qualquer natureza. Sua filha e/ou seu responsável podem deixar de participar do estudo sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na instituição.
10. Aos participantes é assegurada a garantia de esclarecimentos antes, durante e após a realização desta pesquisa.
11. Direito de confidencialidade: O sigilo e o caráter confidencial das informações serão mantidos, zelando pela privacidade e anonimato dos participantes, conforme os itens presentes no **“Termo de autorização para registro e exploração dos dados do Projeto”** (documento que faz parte deste Termo de Consentimento). A pesquisadora compromete-se a utilizar os dados da pesquisa para fins estritamente científico-acadêmicos.
12. Aos participantes reserva-se o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados da pesquisa.
13. O presente estudo não implica nenhum tipo de despesa aos participantes. Não haverá nenhuma forma de reembolso financeiro uma vez que a participação na pesquisa não onera nenhuma despesa ao participante.
14. Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, os participantes terão acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As pesquisadoras, Caroline Paola Cots e Fernanda Miranda da Cruz, podem ser encontradas no endereço: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Unidade Guarulhos - Campus provisório – Av. Monteiro Lobato – 679 – Bairro Macedo – Guarulhos – CEP: 07112-000 – Telefone: (011) 3381-2000

15. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (04023-061) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@unifesp.br

16. O presente termo de consentimento está sendo disponibilizado em 2 vias originais, uma destinada ao participante/responsável legal e a outra destinada ao pesquisador.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde a linguagem se ausenta, o que há?** Eu discuti com a pesquisadora Caroline Paola Cots sobre a decisão de permitir a participação de minha filha nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que essa participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente com a participação neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data, local e assinatura do representante legal da participante deste estudo

Data Assinatura da testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do representante legal de _____ para a participação neste estudo.

Data, local e assinatura do responsável pelo estudo

**Todas as folhas deste documento devem ser rubricadas pelo pesquisador e pelo responsável legal pela menor participante desta pesquisa.*

AUTORIZAÇÃO PARA REGISTRO E EXPLORAÇÃO DE DADOS DE VÍDEO DO PROJETO

Título da Pesquisa: A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde a linguagem se ausenta, o que há?

Responsável pelo projeto: Caroline Paola Cots.

Orientadora: Profª. Drª. Fernanda Miranda da Cruz (Unifesp).

Unidade: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Unidade Guarulhos - Campus provisório – Av. Monteiro Lobato – 679 – Bairro Macedo – Guarulhos – CEP: 07112-000 – Telefone: (011) 3381-2000.

(preencher os espaços em branco e riscar os parágrafos que devem ser excluídos da autorização)

Eu _____ (nome completo),
RG _____ autorizo pelo presente documento que a responsável pelo projeto gravem vídeo as interações envolvendo _____ (nome da participante da pesquisa/filha).

Autorizo pela presente a utilização dos dados registrados em vídeo bem como sob a forma transcrita e anônima para fins de pesquisa científica (tese, artigos científicos, exposições em congressos, seminários de pesquisa).

Eu reservo-me o direito de solicitar o apagamento de um registro ou de uma parte de um registro quando julgar conveniente.

Eu estou ciente que todas as utilizações científicas dos dados registrados serão anônimas, isto significa:

- a) que as transcrições dos dados utilizarão pseudônimos e substituirão toda informação que identifique os participantes;
- b) que os registros em áudio que serão apresentados em conferências ou cursos terão os nomes próprios ou dados pessoais substituídos por um barulho ou omitidos;
- c) que, por questões de análise, procurando levar em consideração gestos, direcionamento do olhar, posturas, o projeto não pode cobrir as imagens dos participantes. Este projeto compromete-se em não divulgar fragmentos de vídeo que comprometam ou exponham os participantes. Eu declaro que desejo que as condições ou restrições suplementares sejam respeitadas neste projeto.

Local e data: _____

Assinatura: _____

(especificar participação no projeto: paciente, profissional de saúde, familiar, amigo, cuidador etc).